

# **Sprachunterricht des Französischen im Europa der Aufklärung**

**Unter besonderer Berücksichtigung der Grammatiken, Lehrwerke und pädagogischer  
Schriften**

Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades  
der Philosophischen Fakultät  
der Christian-Albrechts-Universität  
zu Kiel

vorgelegt von Andreas Bigalke

Kiel

2010

Erstgutachterin oder Erstgutachter: Prof. Dr. Hoinkes

Zweitgutachterin oder Zweitgutachter: Prof. Dr. Zaiser

Tag der mündlichen Prüfung: 10.11.2010

Durch die zweite Prodekanin oder den zweiten Prodekan, Prof. Dr. Düring

zum Druck genehmigt am: 12.09.2011

## Inhalt

Abbildungsverzeichnis .....	9
<b>1. Einleitung und Darstellung des Projektes.....</b>	<b>10</b>
<b>2. Überblick über den Forschungsstand .....</b>	<b>13</b>
<b>3. Darstellung der Erziehung und Bildung in Frankreich .....</b>	<b>21</b>
3.1. Bildung im <i>ancien régime</i> / Zeitalter der <i>Lumières</i> .....	21
3.1.1. Bildung und Demokratie in der Wahrnehmung der frühen und mittleren Neuzeit in den frankophonen Regionen Europas .....	21
3.1.2. Die Französische Aufklärung und ihre Einstellung zur Bildung .....	21
3.1.3. Methodik des Lernens und Ausbildungsziele .....	24
3.1.4. Unterrichtswirklichkeit und Interaktion im Frankreich des ausgehenden 17. und beginnenden 18. Jahrhunderts .....	25
3.1.5. Progression im Unterrichtsstoff .....	28
3.1.6. Die pädagogischen Theorien von Rollin und die Lektüreauswahl für Schüler.....	35
3.1.7. Du Marsais und seine Theorien zur Grammatik und zur Didaktik / die Interlinearmethode .....	37
3.1.8. Claude Francois Lizarde de Radonvilliers und seine Vorstellungen zur Pädagogik der Fremdsprachen / Muttersprachenerwerb als Modell.....	42
3.1.9. Pierre Restaut und die französische Grammatik als <i>via regis</i> zur lateinischen Grammatik.....	44
3.1.10. Die aufklärerischen Philosophen und ihr Beitrag zur Pädagogik und Erziehungswissenschaft .....	45
3.1.10.1. Jean-Jacques Rousseau und sein zivilisationskritischer Ansatz.....	46
3.1.10.2. Denis Diderot, der Enzyklopädist der Aufklärung und seine Vorstellungen von den sekundären Kenntnissen .....	46
3.1.10.3. Charles François Lhomond und die Grammatik der Muttersprache .....	48
3.1.10.4. Etienne Bonnot de Condillac und seine sensualistische Erkenntnistheorie im Lichte der französischen Bildungsreflexion.....	49
3.1.10.5. Nicolas Adam und sein eher lustbetonter Ansatz der Fremdsprachendidaktik .....	56

3.2. Bildung und Erziehung und ihre Prinzipien in der Zeit der französischen Revolution .....	57
3.2.1. Pädagogische Vielfalt im revolutionären Frankreich.....	59
3.2.2. Evaluation und Bilanzziehung der pädagogischen Neuerungen im revolutionären Frankreich .....	62
3.2.3. Die schulpolitischen Vorstellungen und Ideen der Revolutionäre.....	63
3.2.4. Gleichheit der Geschlechter, koedukative Tendenzen und Bildung der Frauen und Mädchen im Frankreich der Revolution .....	66

#### **4. Die Bedeutung und Würdigung der Altphilologie und der Konflikt Latein versus Französisch (respektive anderer moderner Sprachen).....**

68

4.1. Entwicklungen im Sprachenunterricht im achtzehnten Jahrhundert in Europa .....	69
4.2. Dominanz des Lateinischen als Unterrichts- und Lehrwerkssprache .....	71
4.3. Autorenkanon im Lateinunterricht, Aufkommen des Französischunterrichts .....	72
4.4. Traditionsbewußtsein und Innovationsaversion als Ursache der Krise sowie Diskussion der Pädagogik in der Wissenschaft.....	74
4.5. Die Bedeutung und Würdigung der modernen Sprachen im Zeitalter der Lumières.....	78

#### **5. Die Unterrichtung in Frankreich in modernen Fremdsprachen .....**

79

5.1. Die Franzosen und die Fremdsprachen: Das Deutsche .....	81
5.2. Die Franzosen und die Fremdsprachen: Das Englische .....	82
5.3. Die Franzosen und die Fremdsprachen: Das Italienische .....	87
5.4. Die Franzosen und die Fremdsprachen: Das Spanische.....	91

#### **6. Gender-Issues: Zugangsrechte der Frauen und Mädchen zu Bildung und Ausbildung .....**

93

6.1. Ausbildung der Mädchen und Frauen in Frankreich und dem frankophonen Ausland.....	93
6.2. Bildung der Frauen und weiterführende Schulen.....	96
6.3. Gehobene Bildung für Mädchen und junge Frauen im Pensionat von Saint Cyr.....	99
<b>7. Definitionen, Eigenschaften und Kriterien von Grammatiken.....</b>	<b>102</b>
7.1. Einleitung .....	103
7.2. Didaktische Betrachtungsrahmen und Ebenen.....	105
7.2.1. Grammatiken und lernerorientierte Lehrwerke.....	105
7.2.2. Definition der <i>Grammaire</i> bei den <i>Encyclopédistes</i> .....	105
7.2.3. Verschiedene Spielarten der Grammatik.....	106
7.2.3.1. Universalistische versus einzelsprachlich – deskriptiv angelegte Grammatik.....	106
7.2.3.2. Wissenschaftliche versus dem Gebrauchsnutzen verpflichtete Grammatik.....	107
7.2.3. Präskriptive versus deskriptive Ausrichtung der Grammatik .....	109
7.2.4. Darstellungsmodus und Direktheit der Vermittlung .....	110
7.2.5. Die kontrastivisch-komparatistische Grammatik .....	110
7.3. Grundlegende Theorien und Vorstellungsebenen .....	111
7.3.1. Grundlegende Theorien, Konzepte und Entwürfe des 17. und 18. Jahrhunderts .....	111
7.3.1.1. Die Grammatiken des 17. Jahrhunderts .....	111
7.3.1.2. Die Rationalisten und ihre <i>idées innées</i> (Port Royal) .....	115
7.3.1.3. Grundprinzipien und Theoriegebäude.....	115
7.3.1.4. Die aus diesen Theoriegebilden resultierenden Grammatiken.....	117
7.3.1.5. Die Begrifflichkeiten „général“ und „raisonné“ .....	117
7.3.1.6. Die Befähigung des menschlichen Geistes in der Theorienwelt von Port Royal .....	117
7.3.1.7. Die Empiristen.....	119
7.3.1.8. Theoretische Strömungen des Vereinigten Königreiches und ihre Ausstrahlungskraft auf den Sensualismus in Frankreich .....	120

7.3.1.9. Theoretische Strömungen in den übrigen Ländern Europas und wesentliche Unterschiede der drei Denkrichtungen Rationalismus, Empirismus und Idealismus.....	122
7.3.1.10. Bisherige Forschungsbeiträge zum Themengebiet der zu den Sprachen der Romania entstandenen Grammatiken .....	124
7.3.1.11. Die Grammatiken des 18. Jahrhunderts im Zeichen der europäischen und außereuropäischen Aufklärung ( <i>Le siècle des Lumières</i> ) .....	125

## **8. Pädagogische Theorien und Paradigmen (Analyse der Prinzipien und Befunde an Hand von ausgewählten Texten des 18. Jahrhunderts)..... 130**

8.1. Fénelons <i>Télémaque</i> – Bildungsroman, Initiationsgeschichte und Fürstenspiegel.....	131
8.1.1. Thematik und Wissensvermittlung.....	131
8.1.2. Die Rahmenhandlung und die pädagogischen Prinzipien.....	132
8.2. Wahl der geeigneten Sprache und Literatur für die Erziehung eines Dauphins nach Jacques-Bénigne Bossuet .....	135
8.3. Besonderheiten kindlichen Lernverhaltens im Vergleich zu dem der Erwachsenen und die Notwendigkeit der Memorierung nach De Nancrède .....	138
8.4. Die intellektualistisch-kognitivistische Herangehensweise nach Moreau de Saint-Méry.....	141
8.5. Die Bedeutung des Lateinischen und die diachronistisch begründete Vormachtstellung der memotechnisch-analytischen Methode nach Robert Ross .....	142
8.6. Die Phasenmethode in der Sprachdidaktik nach Thomas Dilworth.....	145
8.7. Didaktische Reduktion und Adaption des Anspruchsniveaus bei Charles François Lhomond.....	148

## **9. Grammatiken und grammatikalische Lehrwerke des achtzehnten Jahrhunderts..... 150**

9.1. Dialogizität und kontrastive Sprachberücksichtigung in Da Costas <i>New Grammar, French, English, and Spanish, in Twelve Lessons, by Way of Dialogue</i> .....	150
---	-----

9.1.1. Allgemeine Bemerkungen.....	150
9.1.2. Reflexion und auktoriale Selbstverortung in der <i>Préface</i> .....	151
9.1.3. Notwendige Beschaffenheit einer Grammatik aus didaktischer Sicht .....	153
9.1.4. Bedeutung des Lateinischen für das Erlernen der französischen Sprache .....	154
9.1.5. Konzeption und Struktur der Grammatik, dargestellt an Hand des Inhaltsverzeichnisses .....	155
9.1.6. Dialogizität im Werk von Da Costa .....	157
9.1.7. Aufbau, Themengebiete und relative Gewichtung angesichts der Gliederung .....	159
9.1.8. Der erste Dialog an Stelle einer Einleitung- Bedeutung der französischen Sprache .....	160
9.1.9. Die Betrachtungen zur Übersicht der Wörter mit prononciertem s .....	161
9.1.10. Die Überlegungen zum Verb und den syntaktischen Zusammenhängen, die das Verb betreffen, im achten Kapitel .....	162
9.1.11. Die Betrachtungen zur Syntax .....	164
9.1.12. Abschließende Bemerkungen zu der Grammatik von Da Costa .....	164
 9.2. Dialogizität im <i>Abrégé des principes de la grammaire française</i> von Pierre Restaut .....	166
9.2.1. Allgemeine Bemerkungen, Quellenlage und Rezeptionsästhetik im <i>Abrégé des principes de la grammaire française</i> von Pierre Restaut .....	166
9.2.2. Innovationen und Verbesserungen der Ausgabe von 1789 gemäß den Angaben des Avertissement im <i>Abrégé des principes de la grammaire française</i> von Pierre Restaut .....	170
9.2.3. Aufbau der Gliederung im <i>Abrégé des principes de la grammaire française</i> von Pierre Restaut .....	171
9.2.4. Diskursanalytische und fachdidaktische Würdigung im <i>Abrégé des principes de la grammaire française</i> von Pierre Restaut .....	171
9.2.5. Die Darstellung des Verbs als exemplarisch herausgegriffener Anwendungsbasis didaktischer Prinzipien im <i>Abrégé des principes de la grammaire française</i> von Pierre Restaut .....	174
 9.3. Regel-Beispiel-Kongruenz und didaktische Aufbereitung in der Grammatik von John Perrin .....	181
9.3.1. Allgemeine Bemerkungen zur Vita des Verfassers und zum Quellenbefund .....	181
9.3.2. Die Darstellung der Grammatik von John Perrin .....	184
9.3.2.1. Umfang und Aufbau der Grammatik sowie Bedienungshilfen und methodische Besonderheiten .....	184
9.3.2.2. Didaktische Idealvorstellungen und Leitlinien in der <i>Préface</i> von Perrins <i>A Grammar of the French Tongue</i> von 1780 .....	189

9.3.2.3. Didaktische Idealvorstellungen und Leitlinien im <i>Address of the Editors to the Public</i> von Perrins <i>A Grammar of the French Tongue</i> von 1780.....	195
9.3.2.4. Betrachtungen zur Grammatik des Verbes.....	198
9.3.3. Die Darstellung des Übungswerkes von John Perrin - Perrins <i>Exercises upon the Rules of the French Syntax</i> von 1781 .....	199
9.3.3.1. Die didaktischen Idealvorstellungen und an den Vorgaben der Praktikabilität orientierten Benutzungshinweise in der <i>Préface</i> zu Perrins <i>Exercises upon the Rules of the French Syntax</i> von 1781.....	199
9.3.3.2. Aspekte der Gliederung und Strukturierung in Perrins <i>Exercises upon the Rules of the French Syntax</i> von 1781 .....	202
9.3.4. Die Darstellung des Übungswerkes von John Perrin - Perrins <i>Exercises upon the Rules of the French Syntax</i> von 1802.....	203
9.3.4.1. Die didaktischen Idealvorstellungen und an den Vorgaben der Praktikabilität orientierten Benutzungshinweise in der <i>Préface</i> zu Perrins <i>Exercises upon the Rules of the French Syntax</i> von 1802 unter besonderer Betonung innovativer Elemente und Verbesserungen gegenüber der Auflage von 1781 .....	203
9.3.4.2. Aspekte der Gliederung und Strukturierung in Perrins <i>Exercises upon the Rules of the French Syntax</i> von 1802 .....	206
9.4. Für Mädchen und Frauen bestimmte Grammatiken und ihre partikulären Charakteristika – François Colsonis <i>English ladies new French grammar</i> .....	207
9.4.1. Allgemeine Bemerkungen und Darstellung des Schaffensspektrums von François Colsoni.....	207
9.4.2. Analyse der Grammatik unter den Gesichtspunkten der an Genderaspekten orientierten Fremdsprachendidaktik des Französischen .....	208
9.4.3. Die Darstellung der Grammatik des Verbs in Colsonis Grammatik.....	211
9.4.4. Résumé unter Beachtung der Vor- und Nachteile von Colsonis Werk.....	216
9.4.5. Die Anonymität des modernen Lesepublikums und Strategien ihrer Überwindung .....	217
9.5. Didaktisch-methodische Aspekte in der Grammatik von Pierre de Lainé.....	218
9.5.1. Allgemeine Aussagen und Quellenlage .....	218
9.5.2. Aufbau und Funktionalität der Elemente .....	220
9.5.3. Sprachdidaktische Besonderheiten und Innovationen.....	227
9.5.4. Abschluss .....	229
9.6. Die Grammatik von P. Chardon.....	230
9.6.1. Allgemeine Aussagen und Quellenlage .....	230
9.6.2. Konzeption und Dimension.....	230
9.6.3. Aufbau und didaktische Elemente am Beispiel des französischen Teilungsartikels ( <i>partitif</i> ) .....	231



9.6.4. Didaktische Hilfestellungen im exemplarisch herausgegriffenen Kapitel zum <i>Imparfait</i> .....	233
9.6.5. Kulturelle Schlaglichter und thematische Selektion .....	234
9.7. Die Grammatik von Jean Jaques D'Etrouville.....	235

## **10. Gender Issues / Die Erziehung und Ausbildung von Mädchen und Frauen im Zeitalter der Aufklärung .....**

241

10.1. Allgemeine Betrachtungen zur Problemdiagnostik im Hinblick auf die Gender-Diskussion.....	242
---	-----

10.2. Genderaspekte in der heutigen Sozio- und Psycholinguistik und relevante Bezüge zur Mädchenpädagogik .....	243
---	-----

10.2.1. Im Spannungsfeld zwischen Sprachentwicklungsdynamik und sprachlichem Konservatismus.....	244
--	-----

10.2.2. Sprachnormdeviantes Sprechverhalten in der Galloromania vor dem Hintergrund gender-typischen Verhaltens .....	244
---	-----

10.3. Gender-Aspekte in der Didaktik der Sprachen in Rousseaus <i>Emile</i> .....	246
---	-----

10.3.1. Allgemeine Bemerkungen zum Werk und seinem Verfasser .....	246
--	-----

10.3.2. Rousseaus Erziehungsideale und die Gleichstellung von Mädchen und Jungen.....	248
---	-----

10.4. Gender-Aspekte in der Didaktik der Sprachen in Fénelons <i>Traité de l'éducation des filles</i> .....	253
---	-----

10.4.1. Allgemeine Ausführungen und zielgruppenspezifische Lernangebote.....	253
--	-----

10.4.2. Intentionale Betreuungsdifferenzierung und ihre Bedingtheit durch volkswirtschaftliche Arbeitsteilung.....	254
--	-----

10.4.3. Genderspezifische Besonderheiten der Frau per se und volkswirtschaftliche Arbeitsteilung unter Gendergesichtspunkten (Sphärendichotomie) .....	255
--	-----

10.4.4. Ursachen der als missglückt angesehenen Erziehung von Frauen und Mädchen .....	259
--	-----

10.5. Spracherwerb und Ausbildung von Lesekompetenzen der Jungen und Mädchen nach Fénelon unter Berücksichtigung der Frage des Lateinunterrichts .....	262
--	-----

10.5.1. Plädoyer für einen Verzicht auf Lateinunterweisungen im Anfangsunterricht.....	262
--	-----

10.5.2. Sprachwissenschaftliche Betrachtungen unter Berücksichtigung der semantischen Ebene und der Charakterbildung .....	263
10.5.3. Methodische Mittel in der Vermittlung von Inhalten und Werthaltungen.....	264
10.5.4. Hedonische Stimuli und Motivatoren in der Entwicklung des Kindes .....	266
10.5.5. Koedukation und Vergnügungen – Chancen und Risiken der Erziehung nach Fénelon .....	272
10.5.6. Hedonische und kompetitive Elemente in der Erziehung der Mädchen und Jungen.....	272
10.5.7. Anreizmechanismen und die richtige Wahl der passende Lektüre aus Sicht von Fénelon.....	273
10.5.8. Eignung der Literatur und Eignung der Sprachen für die Ausbildung und Erziehung junger Mädchen .....	274
10.5.9. Vergleich mit alternativen Auffassungen geeigneten Sprachunterrichts .....	277
10.5.10. Zusammenfassende Würdigung .....	280
 <b>11. Zusammenfassung</b> .....	 282
 <b>12. Literatur</b> .....	 295
12.1. Primärliteratur .....	295
12.2. Sekundärliteratur .....	311
12.3. Bibliographien und sonstige wissenschaftliche Kompilationen und Auflistungen .....	327
12.4. Fachwörterbücher und Enzyklopädien.....	328
12.5. Internetquellen.....	329
 <b>13. Anhang</b> .....	 330

# Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Pierre Restaut: <i>Abrégé des principes de la grammaire françoise</i> – Titelblatt	330
Abb. 2	Pierre Restaut: <i>Abrégé des principes de la grammaire françoise</i> – Darstellung der Hilfsverben	331
Abb. 3	Colsoni: <i>Exercises upon the French Grammar</i> – Titelblatt	332
Abb. 4	Colsoni: <i>Exercises upon the French Grammar</i> – Darstellung der Hilfsverben	333
Abb. 5	Colsoni: <i>Exercises upon the French Grammar</i> – Darstellung der Hilfsverben II	334
Abb. 6	Chardon: <i>Exercises upon the French Grammar</i> – Titelblatt	335
Abb. 7	Chardon: <i>Exercises upon the French Grammar</i> – Darstellung des Partitif	336
Abb. 8	Chardon: <i>Exercises upon the French Grammar</i> – Darstellung des Partitif II	337

# 1. Einleitung und Darstellung des Projektes

*It is almost a fortnight now that I am domiciled in a mediæval villa in the country, a mile or two from Florence. I cannot speak the language; I am too old now to learn how, also too busy when I am busy, and too indolent when I am not; wherefore some will imagine that I am having a dull time of it. But it is not so. The “help” are all natives; they talk Italian to me, I answer in English; I do not understand them, they do not understand me, consequently no harm is done, and everybody is satisfied.*

Mark Twain

Das Ziel der Arbeit besteht in der Erarbeitung von pädagogischen Elementen in den Grammatiken und erzieherischen Essays und Traités des achtzehnten Jahrhunderts, das durch die Aufklärung, insbesondere die französische Aufklärung bestimmt wurde. Hierzu sollen insbesondere Zielgruppenorientierung und Lernerfreundlichkeit analysiert werden. Die Zielgruppen ergaben sich durch eine kategoriengeleitete Sichtung des Bestandes an Grammatiken und Lehrwerken. In erster Linie fallen dabei Grammatiken auf, die für bestimmte Gruppen einen besonderen Service bereitstellen. Speziell für Frauen<sup>1</sup> finden sich Grammatiken in dieser Ära, allerdings trifft man auch auf die vermutlich ersten Grammatiken speziell für Kinder und Jugendliche. Allerdings existieren – in implizitem Bewusstsein des Vorhandenseins von genderspezifischen „Frauengrammatiken“ – auch schon „Unisex-Varianten“, nämlich Grammatiken für Lernende „beyderley Geschlechts“. Zudem werden Grammatiken erkennbar, welche speziell für diejenigen konzipiert werden, die Französisch als Mutter- oder als Fremdsprache lernen, zum Teil auch schon kombiniert. Ferner existieren Grammatiken, welche theoriegestützt gestaltet wurden; dies ist noch keine Neuerung. Die

---

<sup>1</sup> Vgl. zu den Grammatiken für weibliche Lerner etwa den knappen Abriss von Spillner, Bernd Spillner: „Französische Grammatik und französischer Fremdsprachenunterricht im 18. Jahrhundert“ in: Dieter Kimpel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg: Felix Meiner Verlag 1985, 133-155.

Neuerungen bestehen aber in Grammatiktypen, welche eher die praktische Seite betonen, ein zeitökonomisches Erwerben von Sprachkenntnissen versprechen oder aber hedonische Elemente vorsehen; dies dürfte sich insbesondere, aber nicht ausschließlich, an Kinder und Jugendliche richten. Dem Aspekt der Lernerfreundlichkeit wird durch Dialogizität sowie durch Transparenzkonstrukte wie Kompilationen und Auflistungen sowie Tableaus Respekt gezollt. Zugleich findet sich eine bipolare Aufteilung, welche die Koexistenz von theoretisch orientierten und von in sehr starkem Maße der Praxis zugewandten Grammatiken vorsieht; dies findet sich dann auch zum Teil in den recht ausführlichen Titeln wieder.

Zunächst werden exkursorisch verschiedene Richtungen von Erziehungstheorien erwähnt, bevor dann in einem darstellenden, die Zusammenhänge und Voraussetzungen wertenden Teil mentalitäts- und kulturgeschichtlich die besonderen Bedingungen von Bildung und Erziehung im Frankreich der Aufklärung und der Französischen Revolution erhellt werden; vor dieser Hintergrundziehung situiert sich eine Betrachtung der Rolle, Funktion und des sozialen Prestiges sowohl des Fremdsprachenunterrichts in Frankreich *en gros* als auch in der verengten Optik im Hinblick auf die Sprachen, welche sich in Frankreich besonderer Beliebtheit erfreuen, etwa das Englische. Den großen Schwerpunkt dieser Arbeit bildet aber die Grammatik des Französischen für den Engländer, generell gesprochen, für den englischsprachigen Muttersprachler, sei er nun Brite, Ire oder US-Amerikaner.

Dabei wird besonderes Augenmerk auf einige zentrale Größen gelegt, die sich gestaltend maßgeblich auf die Paradigmen der Erziehung und auch des Sprachunterrichts auswirken, wie etwa die anthropologisch-ontogenetische Auffassung des kindlichen Entwicklungsstadiums oder etwa die Berücksichtigung der legitimen Teilhaberechte von Mädchen an Bildung und erzieherischer Zuwendung. Bezüge zu den geltenden Auffassungen der Rolle der Frau werden dabei kontrastiv in Beziehung gesetzt; die Aufgabenverteilung in volkswirtschaftlicher Hinsicht sowie die Verteilung von sozialen Rollen und Funktionen prädestinieren in hohem Maße, ob und in welcher Form und Ausprägung Mädchen in den Genuss von Bildung kommen sollen oder überhaupt dürfen. Das Zeitalter der Lumières scheint sich als der zeitliche und epochale Rahmen herauszukristallisieren, in dem egalitäre und feministische Denkprozeduren Legitimität erfahren und Frauen sich der Einflussmöglichkeiten ansatzweise

bewusst werden, die ihrer harren, wenn sie den ersehnten Zugriff auf Bildungsgüter und Erziehung erlangen.

Bildungstheoretische und epistemologisch-ontogenetische Traités, Essays und Diskurse werden vor dem Hintergrund der Bildung und Erziehung, speziell insbesondere auch der Sprachdidaktik und Sprachvermittlung einer genaueren Untersuchung unterzogen, bevor in einem weiteren, von immanenter Bedeutung getragenen Teil Grammatiken und Sprachlehren vor dem Hintergrund einer edukativ-didaktischen Optik analysiert und verglichen werden. Dabei stehen sowohl die Auswahl der Lerninhalte (die Didaktik im heutigen Sprachgebrauch) sowie die Methodik (die Präsentation, die Erklärungsmuster, auch Textsorten- und Diskursform sowie die graphische Aufbereitung) im Vordergrund der Betrachtung. Dialogizität und die kinder- beziehungsweise frauengerechte Aufmachung sowie Transparenz und Übersichtlichkeit sind wichtige Aspekte der Grammatiken und Sprachlehren. Zudem muss hervorgehoben werden, dass die Zielgruppenorientierung die Gestaltung der Werke in hohem Maße determiniert. Ein Werk, das der Bildung von Frauen gewidmet ist, bei denen zu jener Zeit ein nicht allzu umfangreiches kognitives Fundament vermutet wurde, musste in hohem Maße Kürzungen und Selbstbeschränkungen im Umfang und zum Teil auch in den explanatorischen Wortfeldern erfahren.

Die Befunde werden in einem abschließenden Teil noch einmal prägnant und präzise zusammengestellt und einer letzten kritischen Würdigung unterzogen, dies auch unter komparativer Betrachtung im Hinblick auf Werke, wie sie heute im schulischen und außerschulischen Bereich gebräuchlich sind. Vergleiche und kontrastive Gegenüberstellungen werden als erkenntnisgewinnfördernde Instrumente eingesetzt, um Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten noch einmal in den Fokus der Betrachtung zu rücken.

## 2. Überblick über den Forschungsstand

Während Thematiken der Literaturwissenschaften und der Sprachphilosophie im Zeitalter der *Lumières* sich in der Forschung besonderer Beliebtheit erfreuen und sich – gemessen unter anderem an der Zahl der jährlich erscheinenden Publikationen – einen festen Platz im Wissenschaftsbetrieb erobert haben, kommen Darstellungen über die Erziehungsreflexion und die Erziehungspraxis in der europäischen Aufklärung im Wesentlichen zu kurz; nur im Rahmen weniger, mitunter lediglich den Experten der Didaktik bekannten Werke wird das Thema angeschnitten, zum Teil nur cursorisch gestreift. Nur sehr wenige Monographien und lehrbuchartige Darstellungen sind verfügbar, und es handelt sich dabei um sehr unterschiedliche Werke, sowohl was den Umfang als auch die inhaltliche Ausrichtung betrifft. Im Folgenden soll ein Forschungsüberblick über die Darstellungen der Geschichte des Sprachunterrichts in Europa gegeben werden. Dabei zutage tretende Lücken lassen die Zielrichtung der vorliegenden Arbeit erkennen.

Ein Verfasser, der sich dem Sprachunterricht und seiner historischen Genese gewidmet hat, ist Jean-Antoine Caravolas<sup>2</sup>. Sein Portrait der erziehungswissenschaftlichen Realität in diachroner Perspektive erschien in zwei Bänden, als *Précis* und *Anthologie*; letztere besteht im Wesentlichen aus einer alphabetisch gegliederten Biographie der wesentlichen Geistesgrößen auf dem Gebiet der Spracherziehung und Sprachreflexion. Desweiteren erscheinen in einem in Kapitel unterteilten Hauptteil Zitate und Textausschnitte der wesentlichen Autoren, deren biographische Daten und Vitae sich im erstgenannten Teil nachschlagen lassen. Dabei stellen frankophone Verfasser einen Schwerpunkt in der Auswahl der erziehungswissenschaftlichen Denker und Visionäre, aber auch Autoren anderer Länder, insbesondere Quintilian, der im Publikationstitel namentlich Erwähnung findet, als auch Verfasser britischer oder sonstiger Provenienz dankbare Aufnahme. Abel Boyer, Laurent Chiflet und Robert Etienne tauchen in Bio-Bibliographie und Zitatenschatz auf, als auch Comenius und John Locke. Die Unterkapitel widmen sich den drängenden Fragen des pädagogischen „Betriebs“ und stellen etwa (Kapitel 3) die Bedeutsamkeit der Muttersprache heraus; in weiteren Abschnitten wird die Fehlerkorrektur einer genaueren Analyse unterzogen. Die zu historischen Zeiten bestehenden Rollenmuster, das des Lehrers und das des Lernenden, finden Berücksichtigung in zwei Unterkapiteln (Kapitel 8 und 9), und auch

---

<sup>2</sup> Siehe insbesondere hierzu Jean A. Caravolas: *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal 2000, aber auch ders.: *Anthologie I: A l'ombre de Quintilien*, Montréal: Presses de l'Université Montréal 1994.

die Grundfertigkeiten Lesen, Schreiben und Sprechen (offenbar aber nicht die des verstehenden Hörens / Zuhörens) sind Thema des Werkes und werden mit geeigneten Textauszügen umrissen.<sup>3</sup> Somit vermittelt die Darstellung von Caravolas einen sehr detaillierten Überblick über Erziehung und Sprachunterricht in der europäischen Geschichte.

Thematisch näher am Forschungsinteresse der Dissertation ist die entsprechende Publikation zum Zeitalter der Aufklärung; hier haben sich im Vergleich zu der eher globalisierenden Darstellung der Erziehungswirklichkeit von der Antike bis zur frühen Neuzeit gewisse Innovationen als sinnvoll herausgestellt. *Précis* und *Anthologie* werden nun in einem Band zusammengefasst, aber nicht organisch miteinander verzahnt – sie bilden gewissermaßen zwei isoliert dargebotene Blöcke, wobei die *Anthologie* die Gliederungsprinzipien der zuvor erwähnten übernimmt. Der als *Précis* überschriebene Teil gliedert sich in Kapitel, die die Erziehungslage in den verschiedenen Sprachräumen Europas und Nordamerikas ablichtet und auch die funktionale Rolle der romanischen Sprachen in diesen Sprachräumen genauer würdigt. So lässt sich beispielsweise genauer nachvollziehen, welche Rolle das Französische in Großbritannien gespielt hat. Auch die umgekehrte Betrachtungsrichtung erscheint dem Verfasser einer genaueren Betrachtung wert – welche Sprachen beabsichtigten die Franzosen selbst zu lernen und welches Prestige besaßen die einzelnen Sprachen in Frankreich? Das Deutsche etwa gilt den meisten Franzosen als grobschlächtig und unkultiviert, daher besitzt es keine hohe Attraktivität; gleichwohl befinden sich relativ viele Sprecher in den an Deutschland angrenzenden Gebieten, die die Sprache erlernt haben.<sup>4</sup> Insgesamt aber hat die herausgehobene Bedeutung des Französischen in Europa zur Folge, dass nur wenige Franzosen sich überhaupt die Mühe geben, Kenntnisse in einer Fremdsprache zu erwerben.<sup>5</sup> In Großbritannien wiederum erstarkt das Interesse an Fremdsprachen, etwa auch am Französischen; dieses Forschungsfeld wird allerdings – da die Schwerpunktsetzung des *Précis* auf der Betrachtung des Sprachunterrichts international liegt und somit sehr weit gefasst erscheint – in einem kurzen Unterabschnitt angerissen.<sup>6</sup>

Daraus ergeben sich auch schon gewisse evaluative Gesichtspunkte der vorliegenden Arbeit – sie bietet ein stimmiges Gesamtbild der Erziehung in Europa und Amerika, beschreibt die

---

<sup>3</sup> Jean A. Caravolas: *Anthologie I: A l'ombre de Quintilien*, Montréal: Presses de l'Université Montréal 1994

<sup>4</sup> Jean A. Caravolas: *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal 2000, S. 91.

<sup>5</sup> Caravolas (2000), S. 105.

<sup>6</sup> Caravolas (2000), S. 20.



soziokulturelle Wirklichkeit und streicht globale Tendenzen und Strömungen heraus. Ins Auge fällt dabei der imposante Überblick über das abendländische Denken über Bildung und Ausbildung in sprachlicher Hinsicht, welcher auch Denker anderer Fachbereiche in den Blick rückt, also Philosophen, Theologen und Intellektuelle, welche man nicht vordergründig mit Erziehung in Verbindung bringen würde. Die Darstellungen der pädagogisch-didaktischen Ansätze im *Précis* sind allerdings sehr summarisch und knapp gehalten, die Zitate in der Anthologie erscheinen ebenfalls etwas kurz und isoliert. Zudem tauchen sie in alphabetischer Reihenfolge auf; eventuelle inhaltliche Bezüge oder Affinitäten sowie den chronologischen Ablauf hat der Rezipient selbst zu erstellen. Das Werk lässt sich aber als hervorragende Ausgangsquelle einstufen, die einen Überblick über das Forschungsgebiet gibt, der nach annähernder Vollständigkeit trachtet. Verschiedenerlei Ansätze und fruchtbare Vorschläge für eine vertiefende Beschäftigung mit der Thematik werden dem Leser in einer sehr kompetenten Weise vorgelegt.<sup>7</sup>

Von den Verfassern Michel Rouche<sup>8</sup>, François Lebrun<sup>9</sup>, Françoise Mayeur<sup>10</sup> und Antoine Prost<sup>11</sup> stammt eine vierbändige Darstellung auf die gesamte Geschichte der Erziehung und der Erziehungsgeschichte; hierbei gelingt die Vermittlung eines Eindrucks von den sozialen, historischen, institutionellen und sozioökonomischen Rahmenbedingungen des Lehrens und Lernens von der Antike bis zur heutigen Zeit. In dem Werk erstreckt sich die Geschichte über sämtliche Zonen, in denen Menschen über Sozialisation und Integration der „nachwachsenden Ressourcen“ reflektierten und Entscheidungen vorbereiteten oder trafen. Dabei ist der Bezugsrahmen auch in fachlich-thematischer Hinsicht außerordentlich breit gesteckt; sämtliche Fächer als auch Erziehung in elementar-primärer Stufenverortung werden einer Analyse unterzogen, von der ersten Erziehung bis zur universitären Ausbildung. Der Schwerpunkt liegt dabei nicht unbedingt nur auf Bildungstheorien, sondern auch auf dem institutionellen Feld, das von Interessenkonflikten und Klassenkämpfen durchzogen sein kann. Gruppen und Akteure werden ausfindig gemacht und beschrieben – dies auch insbesondere in Bezug auf ihre Definition von Bildung, auf die von ihnen festgestellten

---

<sup>7</sup> Caravolas (2000).

<sup>8</sup> Michel Rouche: *Histoire de l'enseignement et de l'éducation I. V<sup>e</sup> av. J.-C.-XV<sup>e</sup> siècle*, Paris: Perrin 2003.

<sup>9</sup> François Lebrun; Marc Venard, Jean Quénart: *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*, Paris: Perrin 2003.

<sup>10</sup> Françoise Mayeur: *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*, Paris: Perrin 2004 S. 23.

<sup>11</sup> Antoine Prost: *Histoire de l'enseignement et de l'éducation IV. Depuis 1930*, Paris: Perrin 2003.

„Bezugsrechte“ hinsichtlich der Schlüsselressource Bildung und der Prägungen, welche die Bildungslandschaft durch ihr Einwirken erfahren musste. Die politische Bedeutung von Bildung und Sozialisation erscheint bedeutsam vor diesem Hintergrund.

Der Zugang zu Bildung und Bildungsressourcen steht im Vordergrund, zudem werden bildungspolitische Maximen und Ideale diskutiert. Die Fragestellung, wer innerhalb des statistischen Gesamts der Bevölkerung Bildung und in welchem Umfang erfahren sollte, wird etwa im Zusammenhang mit den Äußerungen von Richelieu und Colbert genauer diskutiert. Demzufolge sei die Bildung aller Staatsbürger zu verneinen, denn andere Wirtschaftssektoren wie der Agrarsektor oder der Militärbereich würden brach liegen mangels entsprechend geeigneter und arbeitsbereiter Individuen. Somit werden die Bedürfnisse der Volkswirtschaft und der Bedarf nach Arbeitskräften dem berechtigten Interesse an höherer Bildung für alle Bürger des Landes gegenübergestellt. Bildung stellt somit keinen Selbstzweck dar, sondern soll den volkswirtschaftlichen Strukturwandel unterstützen und begleiten.<sup>12</sup>

Zudem wird genauer analysiert und im Betrachtungsrahmen beschrieben, welche bildungspolitischen Akteure Bildung anbieten. Lange Zeit hat sich der Staat Zurückhaltung auferlegt im Bildungssektor; diese Verantwortung übernahm nunmehr in dominantem Maße die Kirche, wobei zwischen verschiedenen Strömungen und Glaubenskongregationen zu unterscheiden ist, welche in unterschiedlicher und heterogener Weise in die Bildungslandschaft eingriffen und Gestaltungsareale eröffneten und nutzbar machten.

Die Nachfrage von Bildung erfährt eine thematische Würdigung insofern, als nach sozialen Hintergrund der Schülerinnen und Schüler gefragt wird; zudem wird der Blick auf die Genderproblematik gelenkt und die Frage in den Raum geworfen, ob Frauen zu jener Zeit Bildung erlangen durften, und auf welchen Gebieten sowie auf welchem Niveau. Manche Gruppierungen und Strömungen gestehen Frauen und Mädchen eine gewisse Bildung zu, aber oftmals lediglich im Rahmen einer vergleichsweise oberflächlichen Einführung in wenige Bildungsgüter und Kulturtechniken, und dies unter Umständen auf einem unbefriedigenden Niveau. Auch das Ausmaß des Analphabetismus beziehungsweise des Alphabetismus wird, zum Teil nach Provinzen und Arrondissements unterteilt, einer genaueren Betrachtung unterworfen.

---

<sup>12</sup> Lebrun et al. (2003).

Ähnlich in der Betrachtungsoptik, jedoch im Umfang eher auf eine Beleuchtung von grundlegenden Tendenzen und Systemen eingerichtet, ist das Werk von Antoine Léon<sup>13</sup>. Der zeitlich-diachrone Rahmen ist hierbei gesteckt vom unter römischer Administration befindlichen Gallien bis zur Nachkriegszeit des vorigen Jahrhunderts. Die Beschreibung von Institutionen und Strukturen<sup>14</sup> steht hierbei massiv im Vordergrund, während demgegenüber Fragen der Didaktik, Methodik und des Motivationsaufbau bestenfalls exkursorisch gestreift werden; sie bilden nicht den thematischen Schwerpunkt dieser diachron-erziehungstheoretischen Schrift. Die Schwerpunktgestaltung verortet sich eher im Bereich der politischen, ökonomischen, gesellschaftlichen und religiösen Untersuchungsoptik; ferner wird etwa dem Bild Aufmerksamkeit geschenkt, das sich die Entscheidungsträger und Handlungssubjekte von dem Menschen im Kindheitsstadium schufen. Allerdings wird sämtlichen Stufen Beachtung zuteil, dem Primar- und Sekundarbereich sowie den darauf aufbauenden Stufen; ferner wird auch die Erwachsenen- und Freizeitpädagogik in den Betrachtungsfokus gerückt. Somit bietet Léon mit seinem übersichtlichen Band eine epische Darstellungsbreite an Themen und Fragestellungen.

Tout en retracant aussi fidèlement que possible, le devenir des trois degrés d'enseignement – primaire, secondaire, supérieur – que nous ont légués les civilisations hellénistique et romaine, il conviendra de souligner l'apparition de formes ou de domaines nouveaux – éducation préscolaire, initiation technique, formation des adultes, préparation aux loisirs, etc. – dont le développement assumera une base concrète aux notions modernes d'éducation intégrale et d'éducation permanente.<sup>15</sup>

Für das achtzehnte Jahrhundert werden dem Leser zentrale Informationen etwa im Hinblick auf die Maggiolo-Studien gegeben, in welchen die Heiratsurkunden als Indikatorgröße für den augenblicklichen Stand der Alphabetisierung in den Provinzen Frankreichs angesehen werden.<sup>16</sup> Auch bei Léon finden sich die offenbar weit verbreiteten Befürchtungen zeitgenössischer Geistesgrößen, mit einer Schulpflicht oder auch nur einem sämtlichen Schichten der Bevölkerung offerierten Bildungszugang würden die Scheunen und

---

<sup>13</sup> Léon (1967).

<sup>14</sup> Léon (1967), S. 5.

<sup>15</sup> Léon (1967), S. 6.

<sup>16</sup> Léon (1967), S. 44.

Werkstätten brachliegen und der ökonomische Niedergang Frankreichs unmittelbar bevorstehen.<sup>17</sup> Darüber hinaus finden sich wesentliche, als attraktiv anzusehende Ausführungen über Anspruch und Wirklichkeit der bildungspolitischen Projekte der Französischen Revolution.

Wie manch andere Werke bezieht Chervel Stellung in Bezug auf die Entwicklung, die sich ab der Jahrhundertwende vom achtzehnten zum neunzehnten Jahrhundert vollzieht.<sup>18</sup> Er legt den Schwerpunkt auf die Neuere Geschichte mit aktuelleren Bezügen und verklammert den Sprachwandel mit den Besonderheiten des Erlernens von Orthographie und Grammatik. Ausspracheunterschiede, wie sie etwa zwischen der ersten Person Singular von „manger“ hinsichtlich des *Futur* respektive des *Conditionnel* bestanden (und mittlerweile als nivelliert beziehungsweise nicht mehr bedeutungsunterscheidend und signifikant erscheinen), stellten Hürden für den jungen Lerner des Französischen dar. Dieser Phänomenkomplex wird als orthographisches Problemfeld aufgezeigt.<sup>19</sup>

Aber auch auf der Ebene der Buchstaben und ihrer Verlautlichung bestehen Schwierigkeiten wie etwa angesichts des Buchstaben „c“ und der unterschiedlichen lautlichen Realisierung je nach benachbarten Zeichen.<sup>20</sup> Ferner gilt es, das tendenzielle Verschwinden von Verneinungspartikeln im Französischen jener Epoche als Erkenntnisobjekt mit Problemqualität für die Schüler und Studierenden jener Zeitabschnitte zu verinnerlichen.<sup>21</sup> Damit nimmt Chervel explizit Bezug auf Problembereiche im sprachdidaktischen Entscheidungsraum, wie sie auch etwa bei Brunot (1967) noch vereinzelt Berücksichtigung finden.<sup>22</sup>

Brunot bettet die Thematik der historischen Pädagogik in den Bereich der politischen Linguistik indem er etwa zu den Darstellungen der Französischen Revolution einige Unterkapitel zur Bildungspolitik einstreut. Dies ist als sinnvoll zu erachten, da Bildungspolitik als Königsweg zur Beeinflussung der künftigen Bürger und Wähler durchaus konzipiert werden könnte. Die Unterkapitel fallen allerdings relativ kurz aus und werfen

---

<sup>17</sup> Léon (1967), S. 50.

<sup>18</sup> André Chervel: ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris: Payot 1977.

<sup>19</sup> Chervel (1977), S. 36.

<sup>20</sup> Chervel (1977), S. 31.

<sup>21</sup> Chervel (1977), S. 38.

<sup>22</sup> siehe unten.

lediglich ein Schlaglicht auf gewisse Ereignisse und sich abzeichnende Tendenzen.<sup>23</sup> Erwähnung findet hierbei etwa Abbé Hazard, der auf die Bedeutung französischsprachiger Bücher für den Französischunterricht hinweist und den gebotenen Abstand von lateinischsprachigen Büchern fordert. Da die Problematik insbesondere des Übergangs zum Französischen in der veränderten Orthographie und dem Auftreten stummer schriftlicher Zeichen in der Graphemstruktur auftritt, wie Picoche (1989) darstellt,<sup>24</sup> darf dies als berechtigter Hinweis gelten.<sup>25</sup> Zudem werden Hinweise gegeben auf Postulate, denen zufolge ein verstärkter Einsatz von sachorientiertem Unterricht etwa in Religion und Verfassung, aber auch Grammatik und Agrarwissenschaft zu erfolgen hat (Abbé Audrein).<sup>26</sup>

Brunot schenkt den Projekten und Plänen der Französischen Revolution Beachtung; hierbei wird der Rapport Condorcet in den Vordergrund gestellt; allerdings erscheint dies eher in einer politologisch-historischen Perspektive und entsprechend in institutionell-politische Fragestellungen eingebettet. Nach Condorcet gilt es, Grundkenntnisse des Französischen auf Französisch, im Wesentlichen der französischen Grammatik dem an Bildung Interessierten mitzugeben. Die Lesekompetenz, ohne welche kein berufliches Zurechtfinden und Weiterkommen denkbar ist, soll dabei besonders profiliert werden. Bedeutsam ist die demokratische Komponente seiner Lehre – Bildung sollte nicht sozial distinktiv wirken, also das Volk in gebildete und bildungstechnisch weniger Präferierte zergliedern. Zu den Elementarbüchern äußert er sich dergestalt, dass sie Folgendes enthalten sollten: „des phrases d’une construction simple et facile à saisir“.<sup>27</sup> Wesentliche Zielsetzungen im Politischen sieht auch Léon verankert: die individuelle Perfektionierung der Fähigkeiten sowie die Vervollkommnung der Gesellschaft stehen bei Condorcet an vorderster Stelle.<sup>28</sup>

Ein Bereich, der in dem bisher skizzierten Forschungsstand noch eher knapp behandelt worden ist (wenn man von summarischen und kurzgefassten Beleuchtungen des Bereichs der Schulgrammatiken einmal absieht) und schmerzliche Lücken in der Forschungsliteratur

---

<sup>23</sup> Ferdinand Brunot: *Histoire de la langue française des origines à 1900, Tome IX: La Révolution et l’Empire*, Paris: Colin 1967.

<sup>24</sup> Jacqueline Picoche; Christiane Marchello-Nizia: *Histoire de la langue française*, Paris: Nathan 1989.

<sup>25</sup> Brunot (1967), S. 91 ff., 94.

<sup>26</sup> Brunot (1967), S. 91 ff., 94.

<sup>27</sup> Brunot (1967), S. 103.

<sup>28</sup> Léon (1967), S. 55.

offenbart, ist der Bereich der Vermittlung von Sprachkompetenz an Schülerinnen und Schüler, die eine besondere Bedürfnisstruktur offenlegen.

Die meisten Grammatiken, die von Theoretikern wie Chiflet oder Oudin verfasst wurden, richten sich an den Gelehrten und gebildeten Erwachsenen, der sich aus Interesse der Materie hingibt oder aber für stilistische Feinheiten im Rahmen der Briefkorrespondenz eines zuverlässigen Wegweisers bedarf. Der Lernende, der jedoch einer bestimmten Form der Unterstützung bedarf, ist jedoch hier nicht berücksichtigt. Dabei kann es sich um Kinder im schulpflichtigen Alter nach heutiger Einordnung handeln, um Frauen, die ebenfalls nicht die gleiche Auffassungsgabe wie männliche Erwachsene besaßen (nach damaliger Anschauung!) sowie um Ausländer, die entweder als Außenhandeltreibende oder als Interessenten der fremden Kultur um eine Begegnung mit der Fremdsprache bemüht waren. Der Schulunterricht wurde zwar noch in einigen Werken gewürdigt, jedoch geschah dies, wie etwa bei Lebrun, doch meist sehr summarisch und global vor dem Hintergrund sozioökonomischer und politischer Entwicklungsstränge. Oftmals wird der aktuelleren Neuzeit aufgrund der entsprechend wesentlich dankbareren Quellenlage Vorrang eingeräumt oder der zeitliche Rahmen wird konsequent etwa auf die Zeit nach der Jahrhundertwende vom neunzehnten zum zwanzigsten Jahrhundert festgelegt. Die Betrachtung von sprachdidaktischen und pädagogischen Vorstellungen der Zeit der Aufklärung und Frühaufklärung, so wie sie sich aus Traktaten, Grammatiken und lernprozessunterstützenden Unterlagen jener Zeit sowie Bildungsromanen und exemplarischen fiktionalen oder nichtfiktionalen Lebenswegskizzen ergeben, stellt ein bildungstheoretisches und sprachdidaktisches Desiderat dar und bietet sich im Rahmen geeigneter Schriften zur dezidierten und unter wissenschaftlichen Maßstäben theoremdeduktiven Beschreibung an. Dabei vermag man den eher institutionell und soziologisch-kulturgeschichtlich geprägten Werken durchaus viel Interessantes und für das Wesen des Erziehungsapparates Konstitutives abzugewinnen, und auch die Werke, Aufsätze und Kommentare, welche eher in der Spätphase der Neuzeit ansetzen und etwa den Schulgesetzen der Administration von Jules Ferry ihr Augenmerk schenken, vermitteln einen Eindruck von den langfristigen Auswirkungen der im Betrachtungsrahmen situierten Erkenntnisphänomene. Vermutlich ist eine Verzahnung der interpretierenden Beschreibung und Analyse von Grammatiken und Lehrwerken mit bildungspolitischen und entwicklungstheoretischen Paradigmen am besten geeignet, um die Erziehungswirklichkeit in der Aufklärung zu verstehen. Genau diese Verfahrensweise wird mit der vorliegenden Arbeit verfolgt.

### **3. Darstellung der Erziehung und Bildung in Frankreich**

#### **3.1. Bildung im *ancien régime* / Zeitalter der *Lumières***

##### **3.1.1. Bildung und Demokratie in der Wahrnehmung der frühen und mittleren Neuzeit in den frankophonen Regionen Europas**

Bedeutsam ist für den Bildungssektor in Frankreich und den angrenzenden Regionen insbesondere sind Fragestellungen im Hinblick darauf, wer die vornehmliche Aufgabe hat, Schulbildung anzubieten und Kinder und Heranwachsende zu schulen. Ein schwelender Konflikt zwischen den kirchlichen Bildungsinstitutionen und denen des weltlichen Machtgefüges, des Staates, ist hier zu beobachten. Ein jeder dieser Kontrahenten sieht sich sowohl berechtigt als auch verpflichtet zu der Heranziehung von Kindern und Jugendlichen; jede dieser Institutionen beabsichtigt aber, die ihr eigenen Ziele zu erfüllen, und die Beschulung der Minderjährigen in einem bestimmten Sinne, mit einer bestimmten Schwerpunktsetzung zu bewerkstelligen. Die Zielsetzungen der einen müssen mit denen der anderen nicht notwendigerweise identisch sein.

Worin sie zu schulen sind, ist ein weiterer Schwerpunkt, der in weiteren Betrachtungen noch angesprochen wird; zudem wird auf die Fragestellung noch zu rekurrieren sein, wer tatsächlich in den Genuss einer solchermaßen angebotenen Schulbildung kommen wird.

##### **3.1.2. Die Französische Aufklärung und ihre Einstellung zur Bildung**

Die Auffassungen zur Bildung und insbesondere auch der Bildung von Kindern aus den landwirtschaftlich tätigen Schichten ist nicht so einheitlich beziehungsweise so einheitlich positiv, wie man sie sich plausiblerweise hätte vorstellen können. Die Landkinder könnten in Versuchung geraten, beruflich voranzukommen und gesellschaftlich aufzusteigen sowie den Broterwerb ihrer Väter und Vorväter verschmähen; jedoch gelte es, dass die Hierarchien nicht angetastet werden dürften. Voltaire deutete an, dass Bürger der Bildung bedürften, Handlanger jedoch nicht, wie er sich in einem Brief an La Chalotais äußerte. Von Rousseau stammen Forderungen, man solle den Menschen nicht zu sehr von seinem natürlichen

Zustand entfernen. Der zivilisationskritische Ansatz macht sich also auch in den Betrachtungen über Schule und Schulpolitik deutlich bemerkbar.<sup>29</sup>

Umgekehrt existieren auch Bestrebungen, die Bildung auszuweiten; daraus ergibt sich eine relativ zweiseitige Diskussion dieser Fragestellung. So äußert sich etwa auch Pontcarré de Viarmes in Rennes, welcher eine Ausweitung der Erziehung gutheißt. Hintergrund ist zum einen der Einfluß der Verwaltung, welcher im 18. Jahrhundert stetig und unaufhörlich zunehmen wird; der Bedarf an geschulten Verwaltungsbeamten erweist sich als in höchstem Maße evident. Der Bischof von Léon verweist auf den Bedarf der Marine, und es lässt sich generell ein starker Einfluss des technischen Fortschritts konstatieren, welcher nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ nach mehr Arbeitskraft verlangt. Mirabeau, Diderot, Helvetius und andere ziehen daraus die entsprechenden Rückschlüsse im Hinblick auf die Bildung breiter Bevölkerungsschichten in Frankreich.

Über diese reichlich utilitaristischen und wirtschaftspolitisch orientierten Begründungsmuster hinaus vollzieht sich aber noch eine weitere Argumentationskette, welche sehr deutlich den anthropozentrischen Hintergrund von Aufklärung und Humanismus erkennen läßt: Es ist mit den Menschenrechten<sup>30</sup> nicht vereinbar und als eine Grausamkeit anzusehen, den Menschen in den Tiefen der Unkenntnis<sup>31</sup> zu belassen und ihn gewissermaßen „abzuschreiben“. Holbach drückt diese Blickrichtung auch entsprechend prononciert aus, indem er darauf verweist, dass der Mensch durch die Bildung auch über die ihm gemäßen Pflichten aufgeklärt würde. Solchermaßen ist ihm der Weg zur christlichen Tugend bereitet; die Unwissenheit hingegen vernichtet laut Holbach den kritischen, zur kritischen Reflexion befähigten Geist und gestattet es dem Menschen nicht, sich aus der Unterjochung durch Könige und Priester zu befreien sowie abergläubische „Zwangsvorstellungen“ sowie ihn an der Erkenntnisfähigkeit hindernde Vorurteile zu überwinden; diese aber werden durch ein hohes Maß an Unwissen geradezu erzeugt.<sup>32</sup>

---

<sup>29</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 399-402.

<sup>30</sup> Dieser Terminus fand sich in dieser Form noch nicht in der zitierenden Darstellung des Autors, drückt aber die Grundidee des „Gemeinten“ recht präzise aus.

<sup>31</sup> Es sei an dieser Stelle auf die Allegorie beziehungsweise die Semantik des Raumes verwiesen. In einer bipolaren Darstellung wird einem *Oben* ein *Unten* gegenübergestellt; das Unwissen wird in der Regel mit Vorstellungen der Tiefe, des Abgrundes verbunden, während das Wissen und die Gelehrsamkeit als Verortungen der Höhe positiv konnotiert sind.

<sup>32</sup> Lebrun et al. (2003), S. 403.



Es erscheint angebracht, an dieser Stelle zusammenfassend die sukzessive Abfolge der Tendenzen und Strömungen kurz pointiert herauszustreichen, die sich im Hinblick auch auf die Motivation und die Begründungsstruktur angesichts des ermöglichten Zugangs zu den elementaren Schulkenntnissen, aber auch zu den höheren Weihen tradierter Bildungsgüter ergeben. War die Möglichkeit, Bildung zu erlangen, zunächst noch als Akt christlicher Nächstenliebe reklamiert und als notwendigermaßen zu beschreitender Weg zur christlichen Glückseligkeit und Frömmigkeit beschrieben, so ergibt sich später über den Begründungspfad eher technologischer und wirtschaftspolitischer Nützlichkeitsabwägungen der Bedarf an gut ausgebildeten Kräften. Waren die einfachen Arbeiter in der Landwirtschaft etwa noch angelernte Kräfte, oftmals des Lesens und Schreibens unkundig, so bedurfte es in einem arbeitsteiligen sozioökonomischen System mit Produktionsprozessen von eher voranschreitender Komplexität und notwendigem mutuellem Abstimmungsbedarf zunehmend gut ausgebildeter Arbeitskräfte, welche durchaus in der Lage waren, die den Produktionsprozessen zugrundeliegenden technischen und naturwissenschaftlichen Phänomene intellektuell zu durchdringen und zu verinnerlichen.

Über diese Bedarfsstruktur nach einem zunehmend in qualitativer Hinsicht inhomogenen Faktor Arbeit artikuliert sich im Zuge des Humanismus und auch der Aufklärung ein Menschenbild, dem bestimmte Rechte gegeben sind, zu welchen auch und in erster Linie auch Bildungsgüter zählen, welche den Menschen aus seiner „selbstverursachten Unmündigkeit“ entfernen und ihn zu einem freien und selbstbestimmten Bürger in einem liberalen Staat werden lassen.

Einhergehend mit der Beschulung von Kindern präsentiert sich auch die Missionsarbeit, sodass sich die beiden Aktivitätsfelder Erziehung und Gewinnung von menschlichen Seelen für die christlichen Konfessionen nicht so recht voneinander trennen ließen. Gerade auch in den Kolonien Frankreichs – und Frankreich war eifrigst daran interessiert, Kolonien zu erwerben und an das Mutterland anzubinden – findet man Bestrebungen vor, Kinder über den Schulweg gewissermaßen auch zur Taufe zu bewegen. Gleichzeitig ist ein zentrales Anliegen der Christianisierung auch die Franzisierung und die kulturelle und politische Anbindung der

Menschen in den französischen Kolonien an das Hexagon, wie Tirvassen für den Fall von Mauritius feststellend resümiert.<sup>33</sup>

### 3.1.3. Methodik des Lernens und Ausbildungsziele

Sprachliche und religiöse Instruktion bildeten das Gerüst des Unterrichts. In vielen Schulen wurden mechanisch-repetitive Herangehensweisen gewählt, wie etwa das Abschreiben, Kopieren und Kompilieren von Texten; das Abschreiben von Teilen einer synoptischen Zusammenfassung der Bibel, der *Histoire sainte*, wurde als Sonntagsbeschäftigung gepriesen.<sup>34</sup>

Die Zielsetzungen der Schule und der gesamten Lernumgebungsgestaltung bestanden darin, den noch jungen Menschen möglichst frühzeitig an Arbeit zu gewöhnen. Die entsprechende Arbeitshaltung als Element eines intrinsischen Systems sollte verinnerlicht, vergegenwärtigt werden, gewissermaßen ein Akkulturationsprozess,<sup>35</sup> bei dem in Freudscher Perspektive das Ich die von einem Über-Ich in Form extern herangetragener Werthaltungen und Normvorstellungen mit den Bedürfnissen des Individuums austariert, allerdings mit recht dominanter Konkretisierung. Das Ich hat hierbei allerdings ein hohes Spannungspotenzial angesichts der relativen Unvereinbarkeit der bezüglich der pädagogischen Maximalforderungen recht extremen Gegensätze auszuhalten.

Ordnung, der Zeitablauf als solcher und seine sinnvolle Einteilung sind neben der Arbeitshaltung wertvolle Lerninhalte aus Sicht der damaligen Pädagogen, aber es finden sich, wie Lebrun anklingen lässt, auch Stossrichtungen im Hinblick auf eine Festigung und Herausbildung der Persönlichkeit im damaligen Curriculum verankert. Dies geschieht über den Katechismus, ein Unterricht, der in oraler Frontalunterrichtungsweise durch das Gegenspiel von Frage und Antwort auf die Erzielung von Erkenntniszugewinnen bei den Schülerinnen und Schülern zielt.

---

<sup>33</sup> Vgl. Rada Tirvassen: „La pédagogie du français à l’île Maurice: pour une didactique du français langue seconde“ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l’histoire de l’enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, S. 53.

<sup>34</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 438.

<sup>35</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 438 ff.

Die obere Zielsetzung lautet unverkennbar *l'apprentissage de la civilité*, d. h., es soll eine Akkulturation und Anpassung an die Gegebenheiten des Ortes, der sozialen „Nische“, erreicht werden, welche die Gesellschaft dem betrachteten Individuum zugeordnet hat, in welche das Individuum quasi „hineingeboren wurde“; „l'honnêteté morale et les bonnes manières“ waren zu erwerben und in der täglichen Anwendung zu vertiefen.

Unterrichtsmanuale dienten der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts in praktischer Hinsicht; diese waren oft inspiriert und angeregt worden durch ein Werk des Erasmus von Rotterdam aus dem Jahre 1530: *De civitate morum puerilium*. Es stellte einen Teil des pädagogischen Materials dar, dessen man insbesondere in den besseren Lehranstalten bedurfte. 1703 kamen etwa die *Règles de la bienséance et de la civilité chretienne* heraus, eines jener Manuels, wie sie in hohen Mengen fabriziert wurden.

### **3.1.4. Unterrichtswirklichkeit und Interaktion im Frankreich des ausgehenden 17. und beginnenden 18. Jahrhunderts**

In wenigen Worten lässt sich die Motivation der Eltern erklären, ihre Kinder tagsüber in eine pädagogische Institution, eine Schule zu schicken. Ihnen liegt eine Unterweisung dergestalt am Herzen, dass rudimentäre Kenntnisse elementarer Wissensgebiete und Kulturgüter in ausreichendem Maße vermittelt werden.<sup>36</sup>

Die Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern in der Klasse zeigt eine Gravur von de Boissieu. In dieser erkennt man den gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts vorwiegend anzutreffenden Unterrichtsstil, so, wie er das Lernfeld typischerweise prägte; interessante Rückschlüsse lassen sich daraus ziehen, welche den Hintergrund der pädagogischen, didaktischen und methodischen Reflexionen zu jener Zeit sehr treffsicher darstellen. Der mit dem Unterricht Betraute befindet sich isoliert und mit dem Rücken zur Lerngruppe, widmet ihr also offenbar nicht in allzu hohem Maße seine Aufmerksamkeit. Stattdessen erteilt er eine Form des Einzelunterrichts, indem er einen Schüler zu sich heraufruft, welcher sich vor dem Lehrer aufstellt und einen Text liest; die genaue Passage bezeichnet der Pädagoge durch einen Fingerzeig im Text selbst. Während der Heranwachsende nun wie aufgetragen den Text laut

---

<sup>36</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 441.

vorträgt, ist ein anderer Schüler bereits mit einem anderen Text beschäftigt und bereitet sich darauf vor, seinen Klassenkameraden in Kürze abzulösen. Sobald dies der Fall ist, wird ein Dritter sich mit seinem Text beschäftigen. In der Zwischenzeit bleiben die übrigen Schülerinnen und Schüler in der Klasse praktisch unbeaufsichtigt; sie beschäftigen sich mit dem, wonach ihnen gerade der Sinn steht. Auch wenn vermutlich im Tages- oder Wochenablauf jeder der Schülerinnen und Schüler einmal zumindest an die Reihe kommen und seine schulischen Leistungen dem Lehrer gegenüber unter Beweis stellen wird, so lässt sich diese Methode doch als relativ wenig zeitökonomisch charakterisieren, denn ein hoher Leerlauf eines überwältigenden Anteils der Klassengemeinschaft ist auf diese Art und Weise praktisch vorprogrammiert. Diese pädagogische Vorgehensweise muss nach Meinung vieler Sachverständiger als „une des plus grandes lacunes du système“ gelten.<sup>37</sup>

Diese als Individualmethode bezeichnete, dem Einzelunterricht ähnelnde Unterrichtsform, mit all ihren beschriebenen Nachteilen, hatte im achtzehnten Jahrhundert einen hohen Verbreitungsgrad inne und galt als die einzig mögliche Unterrichtsform. Die Wahl der Unterrichtsform lässt sich jedoch auf Gründe und Faktoren zurückführen, welche aufgrund wirtschaftlicher, sozialer und kultureller Hintergründe in Frankreich vorherrschten und diese methodische Entscheidung als die einzig Richtige und situativ Angemessene in Erscheinung treten ließen.<sup>38</sup>

Wenn man heutige Klassenstrukturen der Betrachtung zugrundelegt, so fällt eine relativ homogene Zusammensetzung im Hinblick auf Alterskohorten und Wissensstand auf; das Schulsystem ist darauf angelegt, Kinder ab einem festgelegten Alter zu verschulen, sie in einem vorgeschriebenen System von Klassenstufen mit jeweils vom Lehrplan verbindlich festgelegten Kenntnissen, Kompetenzen und ideellen Haltungen und Verhaltensdispositionen auszustatten und die Verinnerlichung dieser Lern- und Lehrinhalte durch ein Programm von oralen und schriftlichen Leistungsabrufungen und –überprüfungen sicherzustellen. Die Klasse oder Lerngemeinschaft in einer ländlichen oder kleinstädtischen Schule im Frankreich des ausgehenden siebzehnten Jahrhunderts ist jedoch, im völligen Gegensatz zu dem eingangs skizzierten Modell, durch ein hohes Maß an Niveauheterogenität und Inkongruenz der kognitiven Eingangsvoraussetzungen geprägt. Im Extremfall konnte sich das aus heutiger Sicht wenig wünschenswerte Szenario ergeben, dass der Sechsjährige, welcher in die

---

<sup>37</sup> Vgl. Ernest Allain: *L'instruction primaire en France avant la révolution*, Genf: Slatkine Reprints 1970; Nachdruck der Ausgabe Paris: o. Verlag, 1881, S. 155 f.

<sup>38</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 441.

Geheimnisse des Alphabets eingeweiht wird, neben dem Achtzehnjährigen sitzt, welcher sich mit der Szenenabfolge von Racines *Phèdre* auseinandersetzt. Ein nach heutigem Vorstellungsmuster als klassisch geltender Frontalunterricht mit Lehrervortrag oder Lehrer-Schüler-Gespräch erscheint unter diesen genannten Auspizien als wenig zielführend und kaum umsetzbar.

Eine wichtige Rolle in diesem kontextuellen Wirkungsgefüge spielt mit Sicherheit auch die nicht zusammenhängende Beschulung, insbesondere über den Jahresverlauf gesehen. Angesichts der Tatsache, dass die Lehrkraft selbst noch anderen Verpflichtungen in der Regel beruflicher Art<sup>39</sup> zu genügen hatte, geschah es nicht selten, dass Unterbrechungen des Unterrichts auftraten. Noch gravierender war jedoch der Absentismus der Schülerinnen und Schüler, die oftmals als Helfer und Handlanger in den familiären Betrieben gefragt und gefordert waren. Etwa in vielen Gegenden der Bretagne konnte es passieren, dass der Pädagoge sich auf die Suche nach „dem verlorenen Schaf“ begab, und den Schüler, sofern er aufzufinden war, gleich an Ort und Stelle abfragte, mochte dies in der Scheune oder auf dem Feld sein. Während der Erntezeit, wenn also das Gros der Schülerinnen und Schüler mit der Feldarbeit beschäftigt war und die Lerngruppe in der Schule auf ein mitleiderregendes Häuflein zusammenschrumpfte, wurden manche Schulen konsequenterweise in dieser Zeit komplett geschlossen.<sup>40</sup>

Die Präsenzdisziplin beziehungsweise der Absentismus gestalteten sich somit als Problem, da die Schüler mitunter zur Feldarbeit herangezogen wurden; La Salle wusste sich mit einem wirkungsvollen Anreizinstrument zu behelfen, um dem Abhilfe zu schaffen. Er regte die Priester an, den Eltern von Kindern mit hohen Fehlzeiten nicht mehr die Absolution in der Beichte zu erteilen. Wollten sie die Beichte abgenommen erhalten, so mussten sie versprechen, ihre Kinder wieder zur Schule zu schicken. Man darf davon ausgehen, dass genau dieses auch mit wachen Augen von Seiten der Lehrkräfte beziehungsweise der Geistlichen überwacht und nachvollzogen wurde.<sup>41</sup>

---

<sup>39</sup> Es galt als durchaus üblich, dass der Pädagoge einen Zweitberuf ausübte. Heute bedürfte eine solche zusätzliche Berufsausübung der Genehmigung des Arbeitgebers.

<sup>40</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 442.

<sup>41</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 88.

Die oben beschriebene Individualmethode empfahl sich aus noch einem anderen Grund heraus für die Beschulung der Kinder insbesondere materiell nicht allzu privilegierten Schichten als die Methode der Wahl. Dem Pädagogen standen als Lehrwerk und Material zu Gebote, was die Eltern des betreffenden Kindes im Bücherschrank oder Bücherregal stehen hatten. Die Lehrmittel, die von der Schülerin oder dem Schüler mitzubringen waren, differierten mehr oder weniger voneinander; Klassensätze einheitlicher Art, wie sie in den Lehrmittelsammlungen der staatlichen und privaten Schulen heute zur selbstverständlichen Grundausrüstung gehören, hätten zu jener Zeit als unerschwinglicher Luxus gegolten und wären somit nicht einer ernsthaften Betrachtung für wert erachtet worden.

### 3.1.5. Progression im Unterrichtsstoff

Das Prozedere des Unterrichts im Hinblick auf Unterrichtsgegenstand und Unterrichtsfach gestaltet sich wie folgt: Gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts beginnt man in den Schulen Frankreichs mit der Lektüre lateinischer Lesestücke; die lateinische Sprache steht also zuvörderst im Mittelpunkt der Betrachtung; zudem stellt Lebrun eine enge Verklammerung zwischen Schriftkultur und Kirche beziehungsweise Kirchlichkeit fest. „Tous fondent leur raisonnement sur une séparation radicale entre le déchiffrement des syllabes, des mots et des phrases, stades successifs de l'apprentissage, (...)“<sup>42</sup> präzisieren Lebrun et al. den Ablauf der didaktischen Progression von der Betrachtung von Buchstaben und Silben bis zu kompletten Sätzen und Sinneinheiten. Die relative Eindeutigkeit der Aussprache im Lateinischen und der Grad an Freiheit von regionalen Aussprachedifferenzen und regionalsprachlich- dialektalen Einflüssen<sup>43</sup> lässt das Studium des Lateinischen als *via regis* zum Schulfach erster Güte aufsteigen.<sup>44</sup> Bedeutsam ist das Lateinische und die in ihm verfassten Werke im Hinblick auf die Geschmacksbildung der Schüler und die Herausbildung eines sicheren Stilempfindens; die kognitiven Fähigkeiten wurden zusätzlich geschärft.

---

<sup>42</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 443.

<sup>43</sup> Es ist hierbei zu überlegen, dass das Vulgärlateinische als Sprechlatein durchaus anfällig für regionale Färbungen und im Rahmen des adstratischen Sprachkontakts mit Angehörigen anderer Sprechergemeinschaften sogar für Lehn- und Fremdwörter gewesen sein mag. Andererseits dürfte sich der unterrichtliche Schwerpunkt wohl eher auf das in seiner Verschriftlichung überlieferte klassische Latein bezogen und gerichtet haben, sodass Dialektale Einflüsse als weitgehend ausgeklammert betrachtet werden mögen.

<sup>44</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 443.

Zudem galten Latein und auch Griechisch als Tresore der Weisheit; ohne ihre Kenntnis konnte ein Mensch nicht als gebildet gelten.<sup>45</sup>

Kennzeichnend ist also ein Vorgehen in genau definierten, als pädagogisch sinnvoll erachteten Stufen und Abschnitten, dabei wurde später ein Übergang zum Französischen nicht ausgeschlossen. Allerdings hatte die o.g. Methode ihre Unzulänglichkeiten und Problemfelder; die Aussprache eines Buchstaben isoliert und im syntagmatischen Gefüge der Zeichenkette, welche das Wort oder Lexem konstituiert, sind im Regelfall nicht identisch und deckungsgleich. Die Aussprache eines Wortes ergibt sich nicht zwingend als die Aussprache der Einzelbuchstaben im Alphabet; Rétif de la Bretonne führt das Wort *noster* als Beispiel für diese Problembereiche an.<sup>46</sup>

Diese Methode sollte im Übrigen nicht zur Gänze unumstritten sein, denn aus Port Royal regte sich Widerstand an dem methodischen Vorgehen in der oben beschriebenen Weise. Pädagoginnen und Pädagogen wie beispielsweise Jacqueline Pascal, die Schwester von Blaise Pascal, appliziert ein methodisches Herangehen, das von ihrem berühmten Bruder maßgeblich entwickelt wurde. Zu jedem Buchstaben wurde lediglich ein *e muet*, ein stummes E, dazuaddiert; diese Methode konnte sich allerdings nicht durchsetzen. Weitere Vorschläge zielen darauf ab, die analytische Methode des Voranschreitens „de la lettre à la phrase“ zugunsten einer Methode der „décomposition“, welche in umgekehrter Richtung agiert, aufzugeben. Auch dieser Vorstoß teilt das traurige Schicksal der Reformnouvelle der Jacqueline Pascal; es war ihm keinerlei langfristiger Erfolg beschieden.<sup>47</sup>

Das Voranschreiten des Schülers erreichte bei erfolgreichem Absolvieren der vorangegangenen Lerninhalte einen neuen Schritt: den vom Lateinischen hin zum Französischen. Jedoch vollzieht sich dieses einschneidende Ereignis nicht als abrupter Bruch; Latein wird auch weiterhin unterrichtet, aber nur derjenige, welcher die lateinische Sprache auch auf dem phrastischen und transphrastischen Niveau durchdrungen und das Niveau der einzelnen Laute, Silben und Wörter weit hinter sich zurückgelassen hat, sieht sich in der glücklichen Lage, nun auch Inhalte der französischen Sprache vermittelt zu bekommen und rezipieren zu dürfen. So vollzieht es sich jedenfalls bei Charles Démia aus Lyon. Die Tendenz zu einem immer früheren Beginn mit der französischen Sprache ist allerdings nicht mehr umzukehren; so werden bei den Ordensgeistlichen von Notre Dame lediglich die Jüngsten

---

<sup>45</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 51.

<sup>46</sup> « Ennoesstéeerre » - so etwa wurde das Wort irrtümlich ausgesprochen. Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 443.

<sup>47</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 444.

exklusiv in der lateinischen Sprache unterrichtet; für die Älteren und Fortgeschrittenen empfahl man ein Arrangement tageszeitlicher Art dergestalt, dass morgens und vormittags Latein gelesen wurde, während der Nachmittag der französischen Sprache vorbehalten war. Schließlich wurde ausschließlich in der französischen Sprache unterwiesen, Latein wurde in einem Kurs unterrichtet, der einmal die Woche veranstaltet wurde. Der Lateinanteil des Unterrichts stand also in einem funktionalen Zusammenhang zum ontogenetischen Entwicklungsstand der Schülerin beziehungsweise des Schülers. Erleichtert wurde dieses didaktische Modell unter anderem durch die bilingualen Kommentare und Bildunterschriften in den Lehrwerken.

Eine besondere Rolle spielt gegen Ende des siebzehnten Jahrhunderts ein Pädagoge und Philosoph namens La Salle, welcher mutig einen Paradigmenwechsel auf dem Gebiet des Unterrichts einläutet, und zwar in mancherlei Hinsicht und mit einer Begründung, die dem Betrachter von heute vergleichsweise modern und avantgardistisch anmuten mag.

Die Fragestellung, ob man mit dem Lateinischen beginnen sollte,<sup>48</sup> und die zu bejahen in jener Zeit den pädagogischen Vorstellungen der fachlichen Koryphäen entsprach, beantwortete La Salle sehr offensiv mit einer Negation. Poutet deutet in seiner Arbeit bereits an, dass La Salle dem Französischen auch und gerade in den Bildungseinrichtungen den vordersten Platz einräumt, noch vor dem Lateinischen.<sup>49</sup> Hier spiegelt sich der Kampf zwischen dem alten und dem neuen Idiom in gewisser Weise wieder, den zuvor noch Du Bellay und seine Zeitgenossen im Hinblick auf das Französische als Kunst- und Kultursprache, befähigt, Bedürfnisse nach Diskursen in allen denkbaren Registern und situativen Kontexten angemessen zu befriedigen und in der Literatur von hohem ästhetischem Reiz und rezeptivem Genusswert, erfolgreich geführt hatten. Dieses konfliktbehaftete Szenario spielte sich nun im edukativen Sektor ab, und die Argumente, die von den Kontrahenten ins Feld geführt werden, sind zwar nicht exakt identisch mit jenen, mit welchen die Diskussion um das Französische in früheren Jahren und Jahrhunderten geführt wurde, aber sie lassen gewisse Denkmuster in ihrem reflektierenden Widerhall wiedererkennen.

---

<sup>48</sup> Die Jesuiten hingegen legten den Schwerpunkt ihrer Beschulungsaktivitäten auf die Vermittlung des Lateinischen, siehe etwa Jürgen Voss: *Von der frühneuzeitlichen Monarchie zur Ersten Republik: 1500-1800. Geschichte Frankreichs Bd. 2*, München: Beck 1980, S. 87.

<sup>49</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 445.



Die Progression an sich wird von La Salle keineswegs in Abrede gestellt oder als ungeeignet herausgestellt; im Gegenteil fokussiert er gerade dieses zentrale Prinzip und stellt es als wichtiges Prinzip heraus, um Lehrinhalte diachron zu organisieren. Sinnvoll, so der Pädagoge, sei ein Voranschreiten, das beim Bekannten einsetze und sich vom bereits Bekannten zum Unbekannten fortbewege. Da die französischen Schulkinder aber in den Familien Französisch lernten und nicht etwa die Sprache des Cicero und des Catull, so sei es doch vielmehr sinnvoll, wenn man ihnen korrektes Französisch beibrächte und sie zunächst vom Lateinunterricht zurückstellte. Insbesondere ist laut La Salle zu beachten, dass es gerade die perfekte Kenntnis des guten und korrekten Französisch ist, welches es später den Heranwachsenden erleichtere, sich der lateinischen Sprache frei von ängstlichen Vorbehalten zu nähern und ihre verblüffende morpho-syntaktische und lexikalische Komplexität zu überschauen. So gesehen ist gerade die Progression vom Französischen zum Lateinischen als pädagogisch sinnvoll und zielführend zu erachten. Seiner Auffassung nach ist das Lateinische lediglich dienlich zum Verfolgen des Gottesdienstes und der Heiligen Messe, daher wird in den *petites écoles* seines Ordens kein Latein unterrichtet; die Einstellungspolitik sieht sogar einen Ausschluss lateinsprechender Dozenten und Lehrer aus; lediglich jene Pensionate, die auf ein späteres Studium vorbereiten, erfolgen Kurse und Unterweisungen in der lateinischen Sprache.<sup>50</sup>

La Salle geht sogar soweit, dass er den Lateinunterricht für die *tout petits* als detrimental und kontraproduktiv geißelt. Der Schaden, der für den Erwerb der französischen Sprache und Schriftkultur entstünde, sei inkurabel und nachhaltig; daher sei unbedingt mit der Lektüre von französischen Texten zu beginnen, denn wenn erst einmal die Kompetenz und innere Einstellung zum Lesen Schaden genommen habe, sei der korrektive Aufwand unvorstellbar. Die Erstlektüre französischer Texte hingegen sei unbedingt zu befürworten, denn sie schaffe nachvollziehbar gute Voraussetzungen, um sich zu einem in der mittleren Zukunft liegenden Zeitpunkt den besonderen Schwierigkeiten und Herausforderungen speziell lateinischer Texte zu widmen.<sup>51</sup>

Eine Tendenz im Hinblick auf den Zuschnitt von Lerngruppen zeichnet sich in einigen Regionen Frankreichs ab: die Tendenz zur Klassen- und Kleingruppeneinteilung. Diese erlaubt, in direkter Abkehr vom Einzelunterricht der *méthode individuelle* nunmehr als *méthode simultanée* die Ausrichtung sämtlicher Einzelaktivitäten auf eine Gesamtaktivität,

---

<sup>50</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 44.

<sup>51</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 445.

auf ein Ziel. Die Klasseneinteilung ist noch landesweit uneinheitlich; in den Schulen von Pierre Fourier zum Beispiel sind drei Klassenstufen etabliert. Die erste umfasst die ABC-Schützen, welche sich mit Alphabet und Morphosyntax auseinandersetzen müssen, die zweite Klasse beschäftigt sich mit Printpublikationen, während der dritten Stufe Manuskripte vorbehalten sind. In den Schulen christlicher Bruderschaften wird die Methode noch weitergehend angewendet. Die Klassenbildung hat zum Vorteil, dass das Material einer tiefgreifenden Vereinheitlichung unterworfen werden kann, welches Rationalisierungseffekte im Hinblick auf die Ausstattung der Schülerinnen und Schüler mit Lernmaterial zeitigt. Zudem können neue Visualisierungshilfen entworfen werden, wie zum Beispiel Wandkarten mit Darstellungen des Alphabets oder der Flektionsmuster und Wandtafeln, auf denen der flüchtige Gedanke sowohl konserviert als auch für alle sichtbar gestaltet werden kann. Zudem werden die Lehrwerke und Buchstabierfibeln nun vereinheitlicht und der oben angesprochene Gedanke der Anschaffung von ganzen Klassensätzen erscheint nun weit weniger utopisch, als dies noch vor den Vereinheitlichungstendenzen der Fall gewesen sein dürfte.

Im Sinne einer tiefgreifenden Professionalisierung ist die Spezialisierung der pädagogisch tätigen Fachkräfte auf ihr angestammtes Betätigungsfeld zu sehen. Dies ist dem Umstand geschuldet, dass keinerlei Nebentätigkeiten mehr ausgeübt werden (müssen oder auch dürfen). Der Pädagoge kann sich nun mit professioneller Hingabe seinem Fach widmen und Qualitätssteigerungen im Hinblick auf eine optimale Betreuung der Schülerinnen und Schüler anvisieren. Zudem erfolgt im Klassenraum verstärkt eine Disziplinsteigerung durch den Gebrauch audio-visueller Zeichen.<sup>52</sup> Der Prozess der arbeitsteiligen Spezialisierung geht unaufhörlich weiter, denn über die organisatorische Innovation eines allein pädagogisch tätigen Lehrkörpers finden wir nun auch weitere Funktionen im Klassengeschehen etabliert, wie beispielsweise den „inspecteur chargé de la discipline“<sup>53</sup>, welcher nun die Rahmenbedingungen des Lernens gewährleistet und sicherstellt, während der Pädagoge den Schülerinnen und Schülern den eigentlichen Lernstoff didaktisch und methodisch geschickt nahebringt.

Der nun zunehmende Wettbewerbsgedanke in den Klassen verstärkt die Homogenität und Disziplin; denkbar ist m. E., dass eine stärkere Kollektividentität ausgeprägt wird und eine Art kompetitive Herausforderung im Hinblick auf andere Schulen oder Parallelklassen

---

<sup>52</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 446.

<sup>53</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 447.

empfunden wird. Zudem kristallisiert sich eine Hierarchisierung innerhalb der Klasse heraus, welcher folgend wir eine Abstufung der Schüler im Hinblick auf Leistungseigenschaften vorfinden. Man hilft sich allerdings zunehmend innerhalb des Klassenverbandes gegenseitig; es erscheint plausibel, dass der Wettbewerbsgedanke nicht zu einem nur an kurzfristigen individuellen Erfolgen orientierten Ellenbogendenken pervertiert. Performative Heterogenität als Chance begriffen öffnet den Weg zu einem kooperativen Lernarrangement, welches durch den gezielten partnerschaftlichen Abbau von Informations- und Wissensasymmetrien zu einer höheren Homogenität der Klassen und zu einem Wissensgewinn im Sinne sozialen Lernens führt.

Spielerische Elemente führen zunehmend zu einer Auflockerung des Unterrichts, wobei natürlich Spiel und spielgemäße Elemente im Dienst der Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten stehen. Aus dem *homo sapiens* darf zugleich ein *homo ludens* werden, eine Einsicht, welche den Bedürfnissen des heranwachsenden Menschen eher gerecht wird, als eine ausschließlich an Leistungsmaximierung und bedingungsloser Disziplin orientierte und sich somit in engen und inhumanen Grenzen bewegende Pädagogik. Die *Vatelottes* aus Lothringen verwenden bewegliche Lettern auf Karten, die von den Schülerinnen und Schülern zunächst zu Silben und anschließend zu Wörtern zusammengesetzt werden. Assoziative Wortspiele sind ein weiterer Beleg dafür, dass spielerische und altersgerechtere<sup>54</sup> Lernformen Einzug in den Unterricht finden.<sup>55</sup>

Wenn erst einmal das konventionalisierte Zeicheninventar hinreichend bekannt ist und Lektüretex te gelesen wurden, folgt innerhalb des didaktischen „Triviums“ lesen – Schreiben – Verrichtung von manuellen Arbeitsgängen und Handarbeit logischerweise und folgerichtig das Schreiben. Anders als in heutigen Zeiten, in denen das Lesen und das Schreiben fast synchron gelehrt werden, war dies damals noch nicht als Standard fixiert. Allerdings erreichte dieser Unterricht nur eine kleine Minderheit von Schülern, da die jungen Arbeitskräfte in der Ökonomie als Faktor Arbeit benötigt wurden; außerhalb der „écoles charitables“ wurden überdies Schul- und Studiengebühren in vermutlich nicht unbeträchtlicher Höhe verlangt, sodaß dieses Beschulungsprogramm nicht mehr finanzierbar erschien. Theoretische Manuale

---

<sup>54</sup> Es gilt, sich vor Augen zu halten, dass die ontogenetische Dimension beziehungsweise der humanbiologische Entwicklungsstatus « Kind » einem relativ neuen und modernen Konzept entspricht, welches nach herrschender Lehre erst etwa Ende des neunzehnten und Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts in vollem Maße Einzug gehalten hat in das Denken und Handeln der zivilisierten Gesellschaften. Zuvor wurden Jugendliche und Heranwachsende zumeist tendenziell als körperlich noch nicht ganz ausgereifte Erwachsene angesehen. Auch viele Gemälde aus früheren Epochen zeigen Kinder meistens mit relativ „erwachsenen“ Gesichtszügen.

<sup>55</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 448 ff.

und Anleitungen standen als vergleichsweise preisgünstiges Substitut zur Verfügung, um im Selbstunterricht im Rahmen der heimischen Lektüre sich notwendige Kenntnisse selbst anzueignen. Wer jedoch in den Genuss solcher Bildungsmaßnahmen gelangte, erhielt eine Unterweisung in genauen Schreibübungen. Es wurden Musterblätter mit Übungen ausgefüllt; dazu wurden in manchen Schulen schülerfreundlich präparierte Schreibgeräte ausgegeben, welche Markierungen oder Einkerbungen enthielten, damit der Schüler genau wusste, welchen Finger er an welcher Stelle seines *stylo* zu positionieren hatte. Die genaue Handhaltung wurde mit geradezu verbissener Akribie geschult und einge-drillt.

Im Hinblick auf die Klassen- und Niveaueinteilung lässt sich für die *Frères des Ecoles chrétiennes* feststellen, dass hier 12 Niveauabstufungen vorgesehen waren. Erworben wurden Kenntnisse der unterschiedlichsten Typographien wie etwa auch römischer Kapitälchen oder italischer Minuskel; in den entsprechenden Alphabeten galt es, bestimmte Buchstaben herauszusuchen. Jedoch galt das Hauptaugenmerk der Schule nicht der Reproduktion dieser teils recht kunstvollen Zeichen, sondern das Schreiben, insbesondere das Schnellschreiben; Schreiben galt nicht als Selbstzweck, sondern es wurde als Mittel zum Zweck eingestuft. *Lire – écrire – travailler*, dies galt als das Curriculum, das für die breite Bevölkerungsmehrheit Anwendung finden sollte. Allerdings kamen viele Schüler, wie bereits kritisch vermerkt, unter Umständen nicht so weit, dass sie Texte verfassen, kommentieren und redigieren konnten; teilweise stand noch die Aktivität des *travailler* im Programm und wurde im praktischen Unterricht eingeübt. Insbesondere die Schülerinnen erhielten im Rahmen dieser praktischen Arbeiten Unterweisungen im Sticken (dies geschah vor allem in Rouen), oder auch im Nähen (Schwerpunkt der Schulen in Saint Malo). Wer sich glücklich schätzte und Schreiben lernen durfte, erhielt Orthographieunterricht (dies geschah beispielsweise bei den Ursulinen oder der Congrégation Notre Dame), allerdings meist nur einmal die Woche. Bei den *Frères des Ecoles chrétiennes* fanden Diktate statt. Die Lehrperson diktierte einen Text, und ein Schüler schrieb und buchstabierte dabei fast simultan. Eine weitere oft praktizierte Vorgehensmöglichkeit bestand darin, die Wiederholung des in der letzten Lektion Vermittelten zum integralen Bestandteil der nächsten und darauf folgenden Sitzung zu machen. Ein Schüler wurde dazu angehalten, die Lektion der letzten Stunde (oder zumindest der in wenigen Merksätzen zusammengefasste Inhalt) an die Tafel zu schreiben; dies wurde dann vom Lehrer (eventuell unter Mitwirkung der übrigen Schüler? Dies ging aus der Quelle nicht zweifelsfrei hervor und muss daher offen bleiben.) korrigiert und den Schülerinnen und Schülern zum Abschreiben überlassen. Darin findet sich die Wiederholung als gestaltendes und strukturierendes Element

wieder: Durch eigenverantwortliches Zusammenfassen erhält allerdings auch der Schüler eine gewisse Teilautonomie und fühlt sich als aktiver Teilnehmer des Unterrichtes wahrgenommen.

Wer sich keinen Unterricht im herkömmlichen Sinne leisten konnte, musste als Erwachsener auf entsprechende Handreichungen und Manuale zurückgreifen, welche es in größerer Auswahl gab. Der „*Traité d'orthographe*“ von Restaud war weit verbreitet; zudem befanden sich die *Dictionnaires d'orthographe* im Umlauf. Dies waren oft kompakte und konzise Broschüren, in denen vor den Fallen der Homonymie gewarnt wurde, wie Lebrun et al. Beschreiben; m.E. erscheint der Ausdruck Homophonie in diesem Fall angebracht, da bei gleichem Lautbild in der Graphie Unterschiede erkennbar sind. Oftmals werden diese Fallen didaktisch geschickt in Form von einprägsamen idiomatischen Wendungen und Beispielphrasen verpackt, welche den Unterschied im Sinn sehr prägnant transportieren. Ein Beispiel sei hierfür genannt, das Beispiel des Ankers und der Tinte, welche homophone Lexeme in der französischen Sprache darstellen; für einen Franzosen, der die Orthographe phonétique beherrscht, sich also am Klangbild orientiert, handelt es sich dabei um eine fehleranfällige Konstellation.

Ancre de navire - encre pour écrire<sup>56</sup>

Diese Manuale richteten sich insbesondere an all jene, welche keine Zeit hatten, sich einer systematischen Unterweisung zu unterwerfen oder sich des Studiums im heimischen Lesekabinett zu befleißigen.

### **3.1.6. Die pädagogischen Theorien von Rollin und die Lektüreauswahl für Schüler**

Rollin, ein den jansenistischen Pädagogen nahestehender Bildungstheoretiker,<sup>57</sup> der sich von seinen humanistischen Wurzeln entfernte und als ein Schüler der Ideen von Comenius gelten darf, betont die Bedeutung des Lateinischen, auch er empfiehlt einen Beginn der Beschulung

---

<sup>56</sup> Lebrun et al. (2003), S. 452.

<sup>57</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 54.

mit der lateinischen Sprache, wobei Formenlehre und Syntax zunächst im Vordergrund stehen, anschließend aber leichte Lese- und Lektürestücke, die von einem erfahrenen Lehrer ausgewählt werden müssen. Hierbei gelte es insbesondere zu beachten, dass die Wörter in ihrem „ordre naturel“ aufzutreten hätten; zudem müssten die Sätze von überschaubarer Länge sein und dürften keinerlei gravierende Schwierigkeiten aufweisen.<sup>58</sup>

Hinsichtlich der Präsentation von Texten lehnt er den Gebrauch von glossierten Manualen ab; wie auch der Jansenist Lancelot später urteilen wird, spricht sich Rollin gegen die Interlinearmethode aus, da sie den menschlichen Geist schwerfällig und träge mache. Einsprachige Manuale sind seiner Auffassung nach empfehlenswert, da die Schüler gewissermaßen gezwungen würden, von selbst auf eine Lösung oder Übersetzung zu kommen. Muttersprachliche Kommentare oder vorgefertigte Übersetzungen sind demzufolge abzulehnen und in Lehrwerken zu unterlassen.

Darüberhinaus fordert Rollin, dies kann man als eine Art Kompromissformel ansehen, den Unterricht auf Latein zu führen; wo dies nicht möglich ist, sollte man den Unterricht zweisprachig führen, denn eine Situation sei nicht wünschenswert, in welcher der Lehrer selbst das Lateinische durch ständige Anwendung übt und lernt und die Schüler frustriert weghören, da sie es nicht verstünden, geschweige ihm auf Latein zu antworten verstünden.

Von wesentlicher Bedeutung sei hier auch die Lehrerpersönlichkeit sowie das disziplinierte Verhalten der Schüler, welches provoziert würde durch ein autoritäres Auftreten des Pädagogen, durch ausgezeichneten Sachverstand in den unterrichteten Fächern sowie durch beständige Ermutigung und großzügig vergebene Anerkennung und Lob. Die Schüler müssten den Eindruck gewinnen, es sei ein Schulerfolg durchaus möglich und in Reichweite; zudem sei eine positive Einstellung gegenüber geistiger Arbeit und gegenüber Arbeit ganz allgemein herbeizuführen.

Was den Schüler anbelangt, so hat dieser lediglich anwesend zu sein und die Bereitschaft mitzubringen, sich schulen und ausbilden zu lassen; wir haben es folglich mit einer Art „lehrerzentrierten Unterrichts“ zu tun, der den Schüler in eine passiv-abwartende Rolle drängt. Ansonsten ist in seinem Werk *Traité des Etudes* nicht allzu viel Revolutionäres zu

---

<sup>58</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 52 ff.

finden; er steht relativ fest in einer Tradition, die von Quintilian und anderen begründet und fortgesetzt wurde.

### **3.1.7. Du Marsais und seine Theorien zur Grammatik und zur Didaktik / die Interlinearmethode**

Du Marsais ist Sprach- und Literaturwissenschaftler gleichermaßen ein Begriff und eine feste Größe, da auf sein Schaffen die Erörterung der „uneigentlichen“ Bedeutung von Wörtern zurückgeht. Ihm ist eine Darstellung der Tropen, das heißt, der Metaphern mit ihren Untergattungen wie Metonymien und Similes zu verdanken. Sprache sind für ihn die Sprechgewohnheiten einer Nation; und diese Auffassung erlaubt es ihm, auch die Regionalsprachen Frankreichs relativ tolerant zur Kenntnis zu nehmen; er gesteht gewissermaßen, dass es in Frankreich Sprecher gibt, die limousinisch sprechen etc. Durch die Sprache werden die Prozesse des Denkens offenbart, denn die Sprache gilt Du Marsais als Spiegel des Denkens, als „miroir de la pensée.“ Die Art des Denkens hingegen ist bei allen Menschen dieselbe. Lediglich die Wörter und ihre Verknüpfungen seien unterschiedlich. Sie und ihr Gebrauch sind Thema der Grammatik, wobei Du Marsais partikuläre Grammatiken, die sich mit der französischen, englischen, portugiesischen Grammatik etc. beschäftigen, von der Universalgrammatik abgrenzt, die auf alle Sprachen Anwendung findet. Ihre Regeln finden sich in der Natur und in der Vernunft angesiedelt.<sup>59</sup>

Die Schule hat ihre besondere Aufgabe, indem sie den *bon usage* den Schülern in extenso nahebringt und didaktisch geschickt vermittelt. Ausgesprochen direkt definiert Du Marsais, wo er den *bon usage* angesiedelt sieht, und vor allem auch, wo er ihn keineswegs verortet sieht. Die angesehenen Autoren und Dichter mit exzellenter Reputation und hervorragendem Ansehen dienen hier als Maßstab und Richtgröße; dieses Französisch gelte es zu instruieren.

Es ist in der Tat Du Marsais, welcher die Didaktik als eine eigenständige Disziplin und Wissenschaft begreift und sie als die Methode auffasst, Wissen in das Gedächtnis von Schülern einzuspeisen. Um überhaupt zu nachhaltigen Ergebnissen zu gelangen, muss eine „natürliche“ Ordnung im Ablauf des Wissenserwerbs beachtet werden bei der Progression

---

<sup>59</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 55 ff.

des Lernstoffs. Am Beginn muss ein sinnlich erfahrbares Erlebnis stehen. Mit dieser Auffassung stützt sich Du Marsais auf die Ideen- und Gedankenwelt von John Locke, Comenius und anderen Denkern.

Die Ansprache der Sinne richtet sich nach Du Marsais allerdings eher an die jüngeren Schüler; die Fortgeschrittenen können angesprochen werden über ihren Verstand, ihre Vernunft; hier wird die Tradition von Descartes bemüht. Vorrangiges Ziel ist jedoch nicht unbedingt die Vermittlung lateinischer Sprachkenntnisse, sondern das Angewöhnen, in den Gedanken eine gewisse Ordnung einzuhalten, den natürlichen Beziehungen zwischen den Dingen nachzuspüren und alles auf wahrhafte Prinzipien zurückzuführen. Dies erscheint etwas hochgegriffen; Du Marsais ist jedoch der festen Ansicht, dass es den geistigen Horizont nicht übersteige und die Schüler eben nicht überfordere. Die Grammatik von Despautère erscheint ihm als angemessen für deren Ausbildung und Denkschulung. Letztlich sei die Logik und Vernunft der Kinder gar nicht so weit entfernt von der der Erwachsenen. Ihre Urteilsfähigkeit wachse allerdings graduell in demselben Maße, in dem ihr Körper sich zur vollkommenen Reife entwickelt.

Da aber Vorstellungsvermögen und Gedächtnis schon beim Neugeborenen im vollen Umfang vorhanden sind, und es beim Erlernen von Vokabeln lediglich auf diese Kompetenzen ankommt, so ist die Wortschatzarbeit nach Du Marsais gerade für Anfänger und Kinder unbedingt empfehlenswert. Leider existiert nur wenige Veranschaulichungsmöglichkeiten beim Erlernen toter Sprachen, sodass es lediglich eine aus Büchern zu erlernende Kunst ist, wie Du Marsais bedauernd konzidiert.

Zudem gibt er zu, dass die Konzentrationsfähigkeit der Kinder mit der Zeit nachlassen muss. Dies ergibt sich durchaus logisch im Zusammenhang mit dem ersten Argument seiner Diskussion, denn eine reine Buchwissenschaft kann nicht so motivierend für Kinder und Heranwachsende sein wie eine Wissenschaft, die ihre Faszination aus dem unmittelbar Anschaulichen speist, wie etwa die experimentellen Naturwissenschaften dies tun. Um also die Faszination am Leben zu erhalten, empfiehlt Du Marsais, von Anfang an ein hohes Tempo beim Unterrichten einzuschlagen und dieses auch beizubehalten, denn sonst sei mit dem Auftreten von Motivationsschwund und Langeweile ernsthaft zu rechnen.



Im Hinblick auf das methodische Herangehen unterscheidet er drei Methoden, wobei die dritte Methode sich als mittlerer Weg zwischen den beiden ersten ergibt. Als Regelfindung und –einübung lässt sich eine Sprache erlernen; dies ist der Weg in den französischen Schulen. Der zweite Weg wäre über den *usage* zu bewerkstelligen, der dritte Weg allerdings, welcher das Lernen enorm verkürzt und den Unterricht wesentlich effizienter gestaltet, ist in der Kombination der zwei Erstgenannten zu sehen. Insbesondere macht Du Marsais den altgedienten Methoden zum Vorwurf, dass die Probleme der lateinischen Grammatik ohne einen persönlichen Bezug dargelegt würde und in lateinischen Stilübungen vertieft würden, obwohl die Kinder noch über keine ausreichenden Lateinkenntnisse verfügten. Regeln zu einem Fach aufzugeben, in dem man noch keine ausreichenden Kenntnisse hat, auf die man die Regeln applizieren könnte.

Die auch in der Interlinearmethode zu findende Herangehensweise der wortwörtlichen Übersetzung, der *traduction mot à mot* findet wenig Sympathie bei Du Marsais, er rät dringend, sie zugunsten einer *traduction littérale*, die er in seiner *Exposition d'une Méthode raisonnée* von 1722 darstellt, aufzugeben. Anhand von Beispielen aus den bildlichen Ausdrücken und Redewendungen verdeutlicht er, dass nur eine sinngemäße Übersetzung möglich sei; anders könne man eine Sprache nicht lernen; Du Marsais bezieht sich dabei auf die lebenden Sprachen wie das Italienische.

Für die lebenden Sprachen ist nach Du Marsais' Meinung nur eine Möglichkeit denkbar: Der Schüler ist gehalten, mit einem Muttersprachler zu sprechen und dann erst mittels Übungen seine Kenntnisse zu festigen. Hinsichtlich der toten Sprachen ergibt sich die Notwendigkeit, Autoren mit herausragendem Renommee zu lesen und zu rezipieren. Vor dem Erlernen von Regeln müsse aber unabdingbar erst ein gewisser Sprachmittelvorrat an Wörtern und kurzen Sätzen und Ausdrucksmitteln erworben werden, bevor an ein Studium der Regeln wie etwa der Konjugations- und Deklinationssysteme zu denken ist.

Den Einsatz von Regeln im Unterricht schließt Du Marsais also nicht generell aus, aber erst zu einem späteren Zeitpunkt. Zudem hat Du Marsais einen etwas anderen Regelbegriff: Regeln sind seiner Diktion nach jene Regeln, die auf Beobachtungen der Logik und der Metaphysik beruhen. Der Unterricht müsste auf wahrhaftigen Prinzipien aufgebaut sein; dies hätte den Vorteil, dass die Schüler einen „esprit juste“ ausprägen, wie er es nennt. Dadurch

könntet sie den richtigen Gebrauch ihrer Vernunft und ihres Verstandes in allen Lebenslagen einüben und sichern.

Im Lateinunterricht fasst Du Marsais jene Methode als natürlich auf, die mit dem Vortragen eines Wortes und dem anschließenden Erörtern der Morphologie beginnt. Die Schüler lesen auf der linken Seite ihres Schulbuches den lateinischen Originaltext mit der entsprechenden Übersetzung; auf der linken Seite hingegen finden sie eine Übersetzung mit der „französisierten“ Syntax; hier wird also entsprechend den Satzbauplänen der französischen Syntax der lateinische Satz lediglich anders geordnet. Subjekt, Verb und *complément d'objet* folgen hier aufeinander, insofern können wir hier von einem Vorliegen der Interlinearmethode sprechen. Dies soll seinen Angaben zufolge den Mechanismus der Konstruktion verstehen helfen.

Zunächst erfolgt grundsätzlich die *traduction littérale*, welche eine Übersetzung Wort für Wort anstrebt; damit wird den Schülern der Sinn dessen, was sie lesen, deutlich. Die *traduction des pensées* vollzieht sich in der französisch korrekten Anordnung der französischen Begriffe, sodass ein Verstehen möglich ist. Dieser Vorgang lässt sich ebenfalls in zwei Teilprozesse unterteilen. Zunächst wird nach einer *syntaxe simple* formuliert; anschließend erfolgt eine Formulierung einer *syntaxe figurée* folgend, sodass ein eleganter Stil gelernt und vertieft werden kann. Ziel ist jedoch nicht, auf Latein schreiben zu können, sondern diejenigen rezipieren zu können, die es taten beziehungsweise zum Zeitpunkt von Du Marsais noch tun. Damit erweist sich Du Marsais als Kind seiner Zeit, der französischen Aufklärung. Viel wichtiger, so beschreibt Du Marsais es in seinen Werken, sei es hingegen, dass ein Kind lernt, wie die Lateiner im antiken Rom zu denken und Schlussfolgerungen zu ziehen. Kinder dazu zwingen zu wollen, etwas zu reproduzieren, was sie kaum wissen können, ist dysfunktional und führt in die falsche Richtung. Die Lateinbücher, die ein an das kindliche Niveau angepasstes Latein lehrten, insbesondere nach der Interlinearmethode, würden einen nicht nachvollziehbaren Weg beschreiten, denn nach der Interlinearmethode würden die Probleme verschwinden, mit denen sich die Schüler gerade auseinandersetzen sollen. Oftmals ist das Lateinische nicht mit dem „latin pur“ vergleichbar, dann ist von einem schädigenden Einfluss auszugehen.

Jedoch bedarf der Schüler auch bei Anwendung des Manuals Du Marsaisscher Prägung ständig der Aufsicht und Betreuung eines Lehrers, ein Werk für Autodidakten ist es damit noch nicht. Er empfiehlt dem Schüler denn auch, sich von der Lehrperson anleiten zu lassen.

Sein Werk *Exposition d'une méthode raisonnée* im Jahre 1722 wurde nicht mit Lob überhäuft; Du Marsais musste sich kritische Worte gefallen lassen von den Didaktikern und Pädagogen seiner Zeit. Chompré kritisiert sein Werk heftig und spricht in Anlehnung an eine Homophonie bezüglich der Konstruktion von Du Marsais von einer „véritable destruction“. Diderot kritisiert die Übersetzungslastigkeit von Du Marsais' Methode; nichts desto trotz ist der Verbreitungsgrad seiner Methoden in Frankreich ausgesprochen hoch. Von Seiten der Jesuiten wurde der Verdacht des Diebstahls geistigen Eigentums geäußert, ein Vorwurf, den Du Marsais allerdings erzürnt zurückweist.

Als bedeutsam für die Nachwelt eingestuft wird sein Bestreben um eine universelle Methode des Sprachenlernens eingestuft. Es existiert die Vorstellung, dass bestimmte Regeln des Sprachenlernens einzelsprachenübergreifend appliziert und praktiziert werden können. Die Schule der *grammaire-traduction* geht von diesen universalen Prinzipien aus, sie wird gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts ihren Höhepunkt durchschritten haben.<sup>60</sup>

Eine weitere Grundtendenz, die Du Marsais mit seinem Wirken und Schaffen verstärkt haben dürfte, besteht darin, die produktiven Fähigkeiten hinsichtlich der alten (aber auch neuen) Sprachen aufzugeben zugunsten eines verstehenden und interpretierenden Rezipierens der Literatur. Produktive Kompetenzen verlieren damit sukzessive an Bedeutung.

---

<sup>60</sup> Vgl. Jean A. Caravolas: *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*, Montréal: Presses de l'Université de Montréal 2000, S. 64.

### 3.1.8. Claude Francois Lizarde de Radonvilliers und seine Vorstellungen zur Pädagogik der Fremdsprachen / Muttersprachenerwerb als Modell

Radonvilliers' Ausgangspunkt war seine harsche Kritik am zu seiner Zeit gängigen Lateinunterricht, der die Schüler in der Regel stark überforderte und nicht mehr als zeitgemäß angesehen werden konnte. Die Interlinearmethode von Du Marsais sah Radonvilliers als einen durchaus gangbaren und empfehlenswerten Weg an, den es einzuschlagen lohne.<sup>61</sup>

Allerdings gebe es Bereiche, in denen sich Verbesserungspotenzial abzeichne, so Radonvilliers. Die Grammatikeinschübe sah er als unnötiges Zugeständnis an die herrschende Auffassung und Lehre. Nur ein solches Werk vorzustellen, entspricht ebenfalls nicht den Auffassungen des Radonvilliers.

Radonvilliers ist weder Philosoph oder Sprachphilosoph noch Grammatiker; er versteht sich als Pädagoge. Wie eine Sprache als synchrones System funktioniert, steht bei ihm nicht an vorrangiger Stelle; viel wichtiger ist ihm, nachzuvollziehen, wie die Natur den Kindern die Muttersprache einflöße.

Genau dies ist seiner Auffassung nach das Muster, nach dem vorzugehen ist. Er definiert Sprache als eine Menge von Wörtern, die man nach bestimmten Regeln zu Sätzen zusammenbaut. Diese Regeln, nach denen sich der Satz konstituiert, bestimmen sich nach der Konvention, sind also nicht etwa naturgesetzlich gegeben. Zwei Unterarten von Sprache existieren; die *langue naturelle* und die *langue articulée*. Die erste besteht in den Bewegungen, den Gesten, während die *langue articulée* aus Wörtern besteht, die man wiederum in drei Wortklassen einteilen kann. Neben den konkreten und abstrakten Wörtern, die als Zeichen von Ideen aufgefasst werden, existieren noch die grammatikalischen Wörter, welche Zeichen der Beziehung zwischen Ideen konstituieren; dazu kommen die Inflexionen, also die morphologischen Zeichen. Alle Wörter, die diskursrelevant sind, bestehen also in einer Idee oder den Beziehungen zwischen mindestens zwei Ideen.

Durch den Gebrauch – den *usage* – lernt das Kind relativ schnell die neuen Wörter hinzu. Der außersprachliche Gegenstand wird sinnlich wahrgenommen, durch die Gestik eines

---

<sup>61</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 64 ff.

Erwachsenen wahrgenommen und mit einem bestimmten Wort bezeichnet. Durch die Wiederholung wird die Beziehung zwischen dem Wort und der Sache noch verstärkt und dem Kind gegenüber verdeutlicht. Für abstrakte Wörter bedarf es zusätzlich der Erklärung eines Erwachsenen sowie der Wiederholung beziehungsweise einiger Übung. Letztlich ist es der *usage* und nicht etwa die Regel, die es dem Kind erlaubt, die Sprache morphosyntaktisch korrekt anzuwenden und Fehler zu vermeiden.

Als praktische Kunst, als *art pratique*, erwirbt man sich Kenntnisse durch ständige Übung und nicht etwa durch das *raisonnement*, wie Radonvilliers konstatiert. Interessant wird sein Modell dadurch wiederum, dass er auch die lateinische Sprache auf diese Weise, durch praktische Übung, für erlernbar hält; dem Status einer toten Sprache misst er jedenfalls nicht den Charakter eines Hindernisses zu. Caravolas hält allerdings das praktische Erlernen in der Schule und im bunten Leben für nicht ganz deckungsgleich, insofern lassen sich Zweifel äußern.

Allerdings ist das Lateinische nach Radonvilliers ganz ohne Einsatz von Regeln nur durch Lektüre und Übersetzung zu erlernen; ein *raisonnement* sei in diesem Zusammenhang nicht vonnöten, wie er sich ausdrückt. Die Kenntnis von Regeln ist demnach nur für professionelle Sprachbetrachter und Wissenschaftler gedacht, die die intime Kenntnis der Tiefenstrukturen einer Sprache zu erlangen trachten; für den jugendlichen Lerner hingegen sei dies keine angemessene Herangehensweise; diese Meinung gilt nicht nur bezüglich des Lateinischen, sondern er weitet sie auch noch auf das Französische aus.

Die Zielrichtung besteht wie auch bei Du Marsais darin, junge Menschen nicht zu Philologen und Wissenschaftlern zu bilden, sondern sie in die Lage zu versetzen, die Werke bedeutender Schriftsteller zu rezipieren. Ein Übergang sukzessiver Natur, der von einem syntaktisch fransisierten lateinischen Text zum nicht veränderten Text verläuft, befähigt den Schüler sehr viel effektiver zur Lektüre von Texten, wie Radonvilliers unterstellt.

Zur Auswahl des Curriculums in sprachlicher Hinsicht befürwortet Radonvilliers durchaus auch den Einsatz moderner Sprachen, deren literarisches Erbe insbesondere den Geschmack wie auch den Geist („l’esprit“) fördern und bilden könnten; damit ist er durchaus als Pionier

anzusehen. Drei Thesen stellt er seiner Lehre vom Unterrichten und Wissensvermitteln voran, die sich wie folgt reproduzieren lassen:<sup>62</sup>

Das erste Prinzip besagt, dass es keine Prinzipien geben darf. Lediglich durch das *détail des mots* und die *façon de parler*, also die praktizierte Sprechweise, könnte eine Sprache erlernt werden. Die Wörter und Redemittel sind allerdings nun ihren Entsprechungen in einer bekannten Sprache (im Regelfall vermutlich der Muttersprache) gegenüberzustellen. Als dritte Regel gilt in moderner Ausdrucksweise, dass das Hören dem Sprechen oder Schreiben vorangehen muss. Insbesondere die zeitliche Voranstellung des oralen Aktes vor der Verschriftlichung ist als Besonderheit anzusehen. Zudem lässt Radonvilliers ausdrücklich im Rahmen dieser drei Prinzipien Methodenvielfalt zu.

Im Rahmen der aufklärerischen Bewegung in der Reflexion der Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft wird sich mit der Zeit eine Entwicklung weg von der Regelkompetenz hin zu der Lektüre und Übersetzung abzeichnen.

### **3.1.9. Pierre Restaut und die französische Grammatik als *via regis* zur lateinischen Grammatik**

In Abgrenzung zu Du Marsais lehnt Pierre Restaut die Verdeutlichung der französischen Grammatik durch die vorherige Erörterung der lateinischen Grammatik ab und schlägt einen ganz anderen Weg ein: Durch das Studium der französischen Grammatik wird der Weg hin zur Grammatik des Lateinischen vorbereitet sowie zu der Grammatik einer jeglichen Fremdsprache, sei es eine alte oder moderne Sprache. Indem man die *principes généraux & particuliers* auf das bereits als Muttersprache vertraute Idiom anwendet, erwirbt man die Kenntnisse und Fähigkeiten, die es einem Schüler ermöglichen, Fremdsprachen schnell und nachhaltig sich anzueignen. Lediglich die Memorisierung der Regeln und Muster des Lateinischen etwa ist zu bewerkstelligen, Pierre Restaut spricht von einem *jeu de mémoire*. In den *Principes généraux et raisonnés de la grammaire françoise* verdeutlicht er seine diesbezüglichen Vorstellungen.<sup>63</sup>

---

<sup>62</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 67.

<sup>63</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 68.

Eine seiner bedeutenden Grammatiken (eine auf Schülerbedürfnisse abgestimmte Version der *Principes généraux et raisonnés*) wird uns vor dem Hintergrund unseres Forschungsinteresses noch am Herzen liegen; dabei wird es uns ein besonderes Anliegen sein, didaktisch werthaltige Positionen in praktische Strategien einfließen zu sehen. Augenscheinlich wird dies etwa bei der besonders stringent durchgehaltenen dialogischen Textform, die sehr viele praktische Vorteile zu bieten vermag; so vermag der Schüler relativ zügig das Wesentliche des zu erarbeitenden Stoffes zu erkennen; der Lehrende beziehungsweise Verfasser verliert sich nicht so leicht in ausschweifenden Exkursen und Nebenbemerkungen; nicht zu allerletzt simuliert diese Textform ein Prüfungsgespräch, so wie es tatsächlich im Rahmen einer Matura ablaufen könnte, und reduziert damit einhergehende Prüfungsängste. Wir werden seiner Konzeption daher im Kapitel 9.2. wiederbegegnen.

### **3.1.10. Die aufklärerischen Philosophen und ihr Beitrag zur Pädagogik und Erziehungswissenschaft**

Ihnen ist eigen, dass sie zumeist sowohl der Erziehungswissenschaft als auch der Sprachwissenschaft einen hohen Stellenwert einräumen. Zuweilen gilt ihre reflektorische Bemühung auch der Anzahl der Stunden, die im Interesse der Schüler darauf verwendet werden sollten, Sprachen zu lernen, dies zum Teil auch im Hinblick auf die angemessene Berücksichtigung anderer Fächer, die nun vermehrt ebenfalls in den Blickwinkel rücken. Jedoch sei angemerkt, dass lediglich die eher begüterten Schichten als Zielgruppe modelliert werden. Einige Philosophen widmen ihr Augenmerk der Frage, in welchem Alter die schulische Auseinandersetzung mit der Sprache beginnen sollte; ab wann das kindliche Gemüt soweit intellektuell entwickelt ist, dass Fragen etwa der lateinischen Morphosyntax oder Stilistik angemessen gewürdigt werden können.<sup>64</sup>

---

<sup>64</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 76 f.

### 3.1.10.1. Jean-Jacques Rousseau und sein zivilisationskritischer Ansatz

So, wie sich Rousseau in seinem epochemachenden Bildungsroman *Emile* auslässt, muss dem Sprachunterricht keine hohe Priorität eingeräumt werden, er zählt zu den *inutilités de l'éducation*, wie sich Rousseau ausdrückt. Von der Methode des Radonviliers<sup>65</sup> grenzt er sich im Übrigen stark ab; es genüge nicht, in einem Satzgefüge die fremden Begriffe durch diejenigen der eigenen Sprache zu substituieren, denn es tritt damit dann ein unter Umständen ganz anderer Sinn zutage.<sup>66</sup>

Es kommt laut seinen Aussagen darauf an, die Idee, das geistige Konzept hinter dem Wort in der fremden Sprache genau zu vergegenwärtigen, denn eine technisch-simplizistische Substitutionstechnik kann dem Inhalt nicht gerecht werden. Damit dieser Vergeistigungsprozess aber auch vonstatten gehen kann, muss der Schüler bereits in einem Alter<sup>67</sup> sein, das ihm bezüglich seines ontogenetischen Entwicklungsgrades diese intellektuellen Prozesse auch ermöglicht.

### 3.1.10.2. Denis Diderot, der Enzyklopädist der Aufklärung und seine Vorstellungen von den sekundären Kenntnissen

Auf Denis Diderot geht eine Unterscheidung von Fähigkeiten und Kenntnissen im Sinne einer Bipartition zurück; er unterscheidet zwischen den *connaissances primitives*, welche von allen Jugendlichen erworben werden sollten, sofern sie sich die Beschulung leisten können. Zu den sekundären Kenntnissen hingegen zählt Diderot insbesondere die Sprachen; dabei spricht er diejenigen Sprachen an, die sich durch den *usage* erlernen lassen, wie etwa die Muttersprache. In einem öffentlichen Beschulungssystem hingegen sei diese Methode schwierig und problematisch; hier muss seiner Auffassung nach auf Regeln sowie auf die Lektüre der Autoren der jeweiligen Sprechergemeinschaft zurückgegriffen werden. Das Lateinische und Griechische lassen sich nicht als Muttersprache erlernen, aber auf den Erwerb entsprechender

---

<sup>65</sup> Radonviliers stützt sich methodisch auf die Prinzipien der Interlinearmethode, so wie sie bei Du Marsais zu finden ist.

<sup>66</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 77 f.

<sup>67</sup> Rousseau spricht in diesem Zusammenhang vom *âge de raison*.



Kenntnisse lässt sich nicht verzichten, da es auf die Erlernung des *goût* ankommt, wobei hier nicht zu früh eingestiegen werden darf, wie Diderot auch der Zarin von Russland, Katharina II., nahelegt, da ein gewisses intellektuelles Fundament gelegt worden sein muss.<sup>68</sup>

Die vorteilhafteste Methode besteht nach Diderot darin, die Sprachen gemäß dem *usage* zu erlernen. Dies funktioniert im Privatunterricht mit einem eigenen Lehrer, vielleicht sogar im entsprechenden Land selbst, hervorragend, aber im öffentlichen Schulunterricht ist eine solche Herangehensweise keineswegs opportun; unter anderem könnte man die bestehende Inhomogenität der einzelnen Schulklassen als Begründung hierfür heranziehen. Jedoch stellt sich der Unterricht nach der *méthode grammaticale* als sehr mühsam und langwierig heraus; die Geduld der Schüler wird auf eine recht harte Probe gestellt, und die Innovationsvorschläge der Reformer haben diesbezüglich keine Verbesserung der bestehenden Verhältnisse gebracht, weder Rollin noch Du Marsais finden bei Diderot anerkennende Worte. Die Unterweisung in den Sprachen bedarf einer viel tiefgreifenderen Veränderung.

Die von Diderot vorgeschlagene Programmatik lässt sich als ein Ensemble von drei Prinzipien vorstellen. Zunächst gilt es, die guten<sup>69</sup> Autoren zu übersetzen. Diese Übersetzung ist nun wiederum zurückzuübersetzen und mit dem Ausgangstext zu kontrastieren. Auf diese Weise werden Lexik und Syntax im Gehirn verankert und für textproduktive Zwecke nutzbar gemacht. Drittens sind Texte aller Gattungen und Themenstellungen zu übersetzen und zu verfassen, insbesondere sind die Texte aller Autoren auf die oben beschriebene Weise zu verfassen und zu bearbeiten.

Sämtliche Unterrichtswerke, die sich im Einsatz befinden, sind gründlich zu überarbeiten. Darüberhinaus warnt Diderot davor, altgediente Priester und Geistliche einzustellen, da immer ein Interessenkonflikt mit den säkularen Kräften zu befürchten sei. Besonders tiefe Durchdringung der Materie fordert er von den Lehrkräften, die Schüler wiederum hätten sich mit äußerster Disziplin dem Studium zu unterwerfen; der hedonische Tonus einer Unterrichtsstunde nach Diderots Manier ist als äußerst gering einzuschätzen. Der Aufforderung des Comenius, der Unterricht sei kurzweilig zu gestalten, wird hier offensichtlich keinerlei gesteigerte Aufmerksamkeit zuteil.

---

<sup>68</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 79 f.

<sup>69</sup> Welche Autoren als „gut“ zu bezeichnen sind, wird hier nicht suffizient definiert.

### 3.1.10.3. Charles François Lhomond und die Grammatik der Muttersprache

Ähnlich wie Restaut geht auch Lhomond davon aus, dass ein genaues Studium der Grammatik der eigenen Sprache, die der Schüler ja in der Regel bereits gut beherrscht, der analysierenden Untersuchung der lateinischen Grammatik unbedingt vorangehen muss. Sein besonderer Vorteil liegt in seinem Werdegang und in seinen Erfahrungen als lehrender Geistlicher sowie als scharfsinniger Kenner und Verfasser von Schulbuchtexten und Manualen für den Unterricht. Auf sein Wirken gehen die *Éléments de la grammaire française* sowie die *Éléments de la grammaire latine* zurück, die als Schulbücher über die Grenzen Frankreichs hinaus dankbare Anwendung fanden.<sup>70</sup> Es existieren Aussagen denenzurfolge die Grammatik von Lhomond als die erste Grammatik Geltung beanspruchen kann, eine didaktische Lernergrammatik zu sein und den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern zu entsprechen.<sup>71</sup>

Auf den Einsatz von Regeln kann man laut Lhomond nicht verzichten, jedoch haben diese von struktureller Simplizität zu sein und sie müssen eine kontextbezogene Erklärung aufweisen. In seinen Werken beschreibt er die Notwendigkeit, nicht mehr Wissen vorauszusetzen, als bei den Schülern tatsächlich vorhanden ist, und er rät zu einem ausgesprochen modernen Konzept, der didaktischen Reduktion. Mehr als ein Begriff, ein Konzept darf seiner Meinung nach nicht vermittelt werden zu einem bestimmten Zeitpunkt, denn alles andere würde den Horizont des Schülers übersteigen und ihn massiv überfordern. Abstrakte Definitionen sind aufgrund des geistigen Fassungsvermögens zugunsten anschaulicher Konzepte und Realia aufzugeben.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 81; Ludovic Lalanne: *Dictionnaire Historique de la France*, Paris: Hachette <sup>2</sup>1877, Suchbegriff: „Lhomond“.

<sup>71</sup> Siehe Chervel (1977), S. 53 f.

<sup>72</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 82.

### 3.1.10.4. Etienne Bonnot de Condillac und seine sensualistische Erkenntnistheorie im Lichte der französischen Bildungsreflexion

Seinem Wirken haben wir eines der wichtigsten Werke zur Erkenntnistheorie zu verdanken, den *Essai sur l'origine des connaissances humaines* von 1746, in welchem er darlegt, wie sich unsere Gedanken und Ideen zu Wissen verdichten.<sup>73</sup>

In seinem *Cours complet d'instruction* finden sich innerhalb der Einzelbände etwa zur Logik oder zur Rhetorik viele Notizen und Handlungsempfehlungen didaktischer Art.

Der Prinz von Parma, dessen Erziehung das gewaltige *oeuvre* gewidmet ist, sollte die Erstbegegnung mit der französischen Sprache über die unsterblichen Verse von Racine erleben; Grammatikinstruktionen folgen später. Erst nach Abschluss derartiger neusprachlicher Unterweisungen darf der Schüler sich mit der Sprache Ciceros auseinandersetzen.

In den weiteren Ausführungen soll allerdings weniger der Fokus auf die zugegebenermaßen sehr bedeutsame und epochenbegründende Theorie zur Entstehung der Sprachen und des menschlichen Wissens gelegt werden, als vielmehr die Optik auf die erziehungstheoretischen Reflexionen justiert werden. Speziell die Grammatik von Condillac wird von einem Vorwort eingeleitet, in welchem die genaueren Vorstellungen Condillacs über die Art und Weise, in welcher Minderjährige und Heranwachsende Wissen und zentrale Kenntnisse erwerben, in einen interessierten Blickwinkel gerückt werden. Bedeutsam ist hierbei, dass dabei eine logische Verzahnung mit dem Entstehen und der Genese des menschlichen Wissens gelingt, die zwar auf den ersten Blick gewagt erscheint, jedoch mit einer interessanten Begründung untermauert wird. Das Kind oder der Heranwachsende soll dabei in die Lage versetzt werden, sich sein Wissen selbsttätig zu erarbeiten und sich dabei die Exploration des Weltlichen autonom abzumessen. In gewisser Weise kann dabei von einem autodidaktischen Vorgehen durchaus die Rede sein, denn das Kind legt sich in gewissem Rahmen fest, welche Wissenseinheiten auf der Agenda Platz finden sollen. Diese Ausgangsbetrachtungen sollen in den folgenden Seiten näher ausgeleuchtet und interpretativ erarbeitet werden.

---

<sup>73</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 82.

Condillac, der als Erzieher des Prinzen von Parma Erfahrungen sammeln durfte, nähert sich im *Discours préliminaire sur la grammaire*<sup>74</sup> einer Beschreibung und methodischen Theoretisierung seiner dort gewonnenen Erfahrungen an. Hierbei grenzt er seine Herangehensweise kontrastiv von der bestehenden Methodik ab und präzisiert dabei die besonderen Vorteile, die seine Verfahrensweise in methodischer und praktischer Hinsicht auszeichnen und als Mittel der Wahl erscheinen lassen.

Insbesondere greift er die Theorie des *âge de raison* auf, welches seinen Zeitgenossen zufolge von dem Heranwachsenden erreicht werden muss, um zu abstrakten Gedankengängen befähigt zu sein beziehungsweise ihnen folgen zu können. Jedoch handelt es sich hierbei um einen Trugschluss mit verheerenden Konsequenzen, denn der Heranwachsende muss auf eine andere Art und Weise an Wissen und kognitive Tiefe herangeführt werden. Dabei greift Condillac auf den Vergleich mit dem Entstehen der Wissenschaften und Künste zurück; so, wie die Menschheit sich ihr Wissen erarbeitet, so müssen Jugendliche und Heranwachsende sich ihr eigenes Wissen erarbeiten – dies unter der assistierenden Begleitung von fachkundigen Erwachsenen.

On suppose que les enfans sont incapables des connaissances qui demandent quelques réflexions; et on attend, pour leur donner ces connaissances, qu'ils aient un certain âge qu'on nomme l'âge de raison [...]<sup>75</sup>

Damit ist gewissermaßen die Vorstellung der Zeitgenossen umrissen. Das Abwarten eines bestimmten Stadiums im Prozess der ontogenetischen Entwicklung formiert sich damit im Zentrum einer althergebrachten Pädagogik, einer Pädagogik, mit welcher Condillac bricht.

Tatsächlich verhält es sich so, dass der Gang der ontogenetischen Entwicklung den prozessualen Gegebenheiten der phylogenetischen Evolution Folge zu leisten hat. Condillac veranschaulicht die Genese der Wissenschaften in den weiteren Ausführungen seines Essays, indem er zunächst von einer Art ursprünglicher Proto-Gesellschaft ausgeht, in welcher die Mitglieder ohne jegliche Wissenschaft und jegliche Kunst und Kunstfertigkeit auszukommen haben, gewissermaßen ein Zustand natürlicher Unschuld, um es mit Rousseauschen Terminologiekonstrukten zu beschreiben. Die Angehörigen dieser primitiven Gesellschaft

---

<sup>74</sup> Etienne Bonnot Abbé de Condillac: *Discours préliminaire sur la grammaire, Œuvres complètes Tome VI*, Genf: Slatkine Reprints 1970.

<sup>75</sup> Condillac (1970), S. 263.

nehmen in ihrer außersprachlichen Welt Beobachtungen vor und tauschen ihre Erfahrungen untereinander aus. Zunächst können diese Erfahrungen kollektiv gesammelt und bewahrt werden; da sie mit der Zeit an Mannigfaltigkeit gewinnen, empfiehlt sich eine Ordnung des Befundes, und zwar eine kriteriengeleitete Ordnung. Dies führt wiederum zur Entwicklung von Kategorien, von geistig-virtuellen „Schubladen“, in welchen diese Erfahrungen abgelegt werden. Gleichzeitig erleichtert dies die Ableitung von verallgemeinernden Prinzipien und Theoremen. Damit ist eine vereinfachte Form wissenschaftlicher Betätigung geboren, die sich im Folgenden noch ausdifferenzieren und erweitern wird.

Lorsque les observations en tous genres se furent multipliées, on eut besoin d’y mettre de l’ordre, et c’est alors **qu’on les distribua par classes**. On fit une collection de celles qui appartenaient à l’agriculture, une autre de celles qui concernaient l’astronomie, etc.<sup>76</sup>

In welcher Art und Weise ist diese Gewinnung von wissenschaftlichen Erkenntnissen mittels einer rationalen Methodik nun als systembildend und konstitutiv für die Erziehungswirklichkeit unserer heutigen Gesellschaft (beziehungsweise der Gesellschaft zu Lebzeiten von Etienne Bonnot Abbé de Condillac)? Diese strukturelle Verzahnung zwischen Wissensermittlung und Wissensvermittlung darf als eine außerordentlich enge veranschaulicht und gedacht werden. Die Problematik wird von Condillac wie folgt auf den Punkt gebracht:

Mais il est évident qu’elle [la méthode, der Verfasser] exposait les connaissances dans un ordre contraire à celui dans lequel on les avait acquises.<sup>77</sup>

Der Weg von den allgemeinen Prinzipien zu den weniger Allgemeinen, vom Abstrakten zum Konkreten, der sich im hochentwickelten Endstadium des Verwissenschaftlichungsprozesses einer Gesellschaft tendenziell abzeichnet, und welcher das Wissenschaftsgeschehen an Klöstern, Akademien, Universitäten und anderen Stätten der Erzeugung von Forschungserkenntnissen mit prägt, kann also keinesfalls als Richtschnur für die methodische

---

<sup>76</sup> Condillac (1970), S. 264 (Hervorhebung von mir).

<sup>77</sup> Condillac (1970), S. 264.

Konzeption von Unterricht und Wissensvermittlung an Kinder und Heranwachsende dienlich sein.

Tatsächlich ist es in höchstem Maße erforderlich, dass eine rationale und mit wissenschaftlichen Prinzipien verträgliche Analyse der kognitiven Prozesse vollzogen wird, um darauf aufbauend die didaktischen Prinzipien der Unterweisung Minderjähriger zu begründen.

Il faut décomposer l'esprit humain, c'est-à-dire observer les opérations de l'entendement, les habitudes de l'âme, et la génération des idées. Aussitôt que cette analyse [SIC] est faite, le plan d'instruction est trouvé [...]<sup>78</sup>

Daraus leitet Condillac eines seiner wesentlichen Prinzipien für die moderne Didaktik ab ; ausgehend von den Wissensbeständen und Fähigkeiten des Heranwachsenden und unter Einhaltung wesentlicher Grundlagenaxiome der Analogie wird eine Heranführung an die neuen, noch unbekannten Sachverhalte bewerkstelligt; der Schüler geht gewissermaßen vom Bekannten zum Unbekannten, er wird in gewissem Sinne an jenem Punkt vom Lehrenden abgeholt, an dem er sich befindet. Diese Maxime kann bis zum heutigen Zeitpunkt als bestimmendes Postulat moderner Fremdsprachen- und genereller Didaktik Geltung beanspruchen. Auch etwa in den Gesellschafts- und Naturwissenschaften, soweit sie an der Schule den Gegenstand des Unterrichtsgeschehens bilden, ist diese Grundregel zu applizieren.

On verra que la vraie et l'unique méthode est de conduire un élève du connu à l'inconnu ; qu'il suffit par conséquent de commencer par ce qu'il sait, pour lui apprendre quelque chose qu'il ne sait pas encore [...]<sup>79</sup>

Über den bekannten Gegenstand erschließt sich der Heranwachsende gewissermaßen den noch unbekannten Unterrichtsgegenstand. Im selben Satzgefüge verweist Condillac auf eine vielleicht selbstverständlich erscheinende, tatsächlich aber fundamentale Erkenntnis:

---

<sup>78</sup> Condillac (1970), S. 265.

<sup>79</sup> Condillac (1970), S. 266.

[...] et qu'en reprenant à chaque connaissance qu'on lui aura donnée, on pourra le faire passer sans effort à une connaissance nouvelle.<sup>80</sup>

Dies verdeutlicht mit hinreichender Genauigkeit, dass eine Verkettung von sukzessive aufeinanderfolgenden Erkenntnisprozessen denkbar und auch erwünscht ist. Die neu hinzugewonnene Erkenntnis der Lernperiode  $t=1$  entspricht dem bereits bekannten Stoff in der Lernperiode  $t=2$ , welcher zum Ausgangspunkt weiterer Explorationen gewählt werden kann. Lernen vollzieht sich somit als eine Art Kettenreaktion von kognitiven Prozessen, deren Ablauf vom Pädagogen wohlmeinend gesteuert wird.

Worin bestehen in der gedanklichen Vorstellung des Abbé eigentlich die besonderen Vorzüge dieser Methode? Zum einen ist in dieser Verfahrensweise die einzig zulässige Methode zum Erwerb von Wissen zu erblicken; daraus speist sich argumentativ der Imperativ, diese Methode heranzuziehen. Weitere zusätzliche Aspekte, die angesichts der heutigen Wissensgesellschaft vergleichsweise modern anmuten, treten flankierend hinzu: Unwesentliches und Vernachlässigbares wird auf diese Weise vermieden; somit könnte man die Reflexion des Lernstoffes unter Relevanz Gesichtspunkten diskutieren, wie es mehr als 200 Jahre später Klafki und andere in Erwägung ziehen sollten.

Elle [die Methode, der Verfasser] l'éclaire [den Schüler, der Verfasser] au contraire et promptement, parce que, dès la première leçon, elle le conduit de ce qu'il sait à ce qu'il ne savait pas. Elle excite sa curiosité, parce qu'il juge, aux connaissances qu'il acquiert, de la facilité d'en acquérir d'autres ; et que son amour-propre, flatté de ses premiers progrès, lui fait désirer d'en faire encore.<sup>81</sup>

Es wird deutlich, wie wesentlich und zentral die Motivation des Schülers anzusetzen ist, die an die Stelle eines erzwungenen Lernens unter immensen inneren Widerständen tritt. Das cerebrale Belohnungszentrum wird stimuliert, der hedonische Tonus nimmt eine wichtige Funktion ein. Somit wird der Lernende zu einem Lustmaximierer im Sinne von Bentham. Somit wird der Weg bereitet zu einem autonomen und selbstbestimmten Lernen, das letztlich

---

<sup>80</sup> Condillac (1970), S. 266.

<sup>81</sup> Condillac (1970), S. 269.

zu einer sinnstiftenden Betätigung erwächst, und bei dem das eigene Erfolgserlebnis zentrale Verankerung findet.

Die Wiederholung dieser Methode führt zu einer Vertrautheit, die sich ebenfalls als ertragreich im Hinblick auf die effiziente Gestaltung des Lernprozesses erweisen wird. Selbstbestimmtes Lernen und die Schließung von Wissenslücken, von Erkenntnissen, mit welchen er durch Versehen des Pädagogen etwa nicht in Berührung gekommen ist, wird ermöglicht und erleichtert. Solchermaßen emanzipiert sich der Schüler bis zu einem gewissen Grad auch vom Pädagogen.

[...] plus il s'instruit, plus il a de facilité à s'instruire ; et si le temps de son éducation a été trop court, il peut, sans secours, et par lui-même, acquérir seul les connaissances qu'on ne lui a pas données.<sup>82</sup>

Auf diese Weise gestaltet der Lernende seine Lernprozesse autonom und selbstbestimmt. Man ist versucht, darauf hinzuweisen, dass diese Erkenntnisse in hohem Maße politischen Zündstoff darstellen, denn Menschen, die sich selbst und auf Basis eigener Erkenntniskraft bilden, scheinen als unterwürfige Untertanen eines *Ancien régime* nicht recht geeignet zu sein; sie fügen sich dafür umso wertvoller in eine liberal geprägte Bürgerdemokratie ein.

Damit geht einher, dass das jahrhundertlang erprobte Memorieren von Texten und morphosyntaktischen Paradigmen an Wert beträchtlich einbüßte, denn nunmehr war der selbständig denkende Mensch in das Zentrum der Betrachtung gestellt. Die Rolle des Memorierens wurde stark reduziert, jedoch nicht vollständig negiert.

Ce n'est pas qu'on doive négliger la mémoire : mais si l'éducation qui se bornerait à la cultiver, est d'autant plus mauvaise qu'elle ne cultiverait en effet que cette faculté, celle qui paraîtrait la négliger, l'exercerait encore assez, lors même qu'elle s'occuperait uniquement de la réflexion. Celui qui a beaucoup réfléchi, a beaucoup retenu. Si quelque chose lui échappe, il le peut retrouver ; parce que les réflexions qui lui sont devenues familières tiennent les unes aux autres, et peuvent toujours le conduire où elles l'ont déjà conduit.

---

<sup>82</sup> Etienne Bonnot Abbé de Condillac: *Discours préliminaire sur la grammaire, Œuvres complètes Tome VI*, Genf: Slatkine Reprints 1970, S. 270.



Celui au contraire qui ne sait que par cœur, ne sait rien en quelque sorte ; et ce qu'il a oublié, il ne le retrouve plus, ou du moins il ne peut s'assurer de le retrouver.<sup>83</sup>

Das Primat der Memoria, schon aus der klassischen Rhetorik wohl vertraut, kann somit keine Geltung mehr beanspruchen. Eigenständiges Erschließen aus dem Verständnis des Erkenntnisphänomens ist durch Auswendiglernen nicht zu substituieren. Somit wird der Begriff des Wissens metasprachlich diskutiert und auf eine neue Grundlage gestellt, denn ein Kind, das, einem Papagei gleich Sätze verständnislos reproduziert, besitzt letztlich kein Wissen („Ce ne sont pas là des connaissances“)<sup>84</sup>

Damit wird deklaratorisches Wissen auf die Ränge verwiesen und Problemlösungskompetenz sowie kritisch reflektiertes Zusammenhangswissen in den Mittelpunkt einer selbstbestimmten geistigen Erziehung gerückt. Der einzige Nachteil der genannten Methode besteht in der verfehlten Zeitökonomie, und auch hier besteht ein Trugschluss, auf den uns Condillac explizit hinweist. Die Forschung, die als ein relativ lineares Fortschreiten von Erkenntnissen und Beobachtungen hin zu ordnenden Prinzipien und Kategorien aufgefasst werden kann, verschlang immense temporale Ressourcen – praktisch die Geschichte der Menschheit. Da („[...] les peuples se sont instruits par des moyens bien lents [...]“)<sup>85</sup>, kann eine solche Methode nicht sinnstiftend für die Erziehungstätigkeit sein. Jedoch gilt es zu bedenken, dass die Verfahrensweise sehr wohl den Erfordernissen der Zeitökonomie Rechnung trägt; die Problematik liegt in der anfangs noch ungeschickten Handhabung. Vergleiche mit dem Einsatz elektronischer Rechenanlagen im zwanzigsten Jahrhundert drängen sich auf; nachdem Kenntnisse bezüglich ihrer Handhabung etwas mühsam erworben wurden, leisteten sie etwa in der naturwissenschaftlichen Forschung und in der Raumfahrt unschätzbare Dienste; Sprünge in der Wissensgewinnung wären ohne sie schwer vorstellbar gewesen. Condillac bringt die Problematik geschickt auf den Punkt:

[...] ce n'est pas que cette méthode soit lente par elle-même, c'est que l'instrument avec lequel ils observaient ne leur était pas assez connu.<sup>86</sup>

---

<sup>83</sup> Condillac (1970), S. 270 f.

<sup>84</sup> Condillac (1970), S. 271.

<sup>85</sup> Condillac (1970), S. 267.

<sup>86</sup> Condillac (1970), S. 267.

Die Frage, die sich stellt, zielt auf den Erwerb entsprechender methodischer Vertrautheit mit dem Verfahren ab, denn dieses kann seine produktiven Potenziale nur dann entfalten, wenn die Verfahrenstechnik weitgehend internalisiert und automatisiert wurde ; tatsächlich handelt es sich dabei um einen selbststeuernden Prozess, denn mutiges Ausprobieren und als Folge dessen wahrgenommenes Erfolgserlebnis bedingen sich mutuall; der Fortschritt in der Applikation vollzieht sich fast unmerklich ( „[...] il se fera insensiblement une habitude de cet exercice.“).<sup>87</sup>

### **3.1.10.5. Nicolas Adam und sein eher lustbetonter Ansatz der Fremdsprachendidaktik**

Als eher vergnügliche Veranstaltung stellt sich Adam die Unterweisung in den Fremdsprachen und den Sprachen generell vor; dies sicherzustellen bleibt der Genialität und dem didaktischen Einfühlungsvermögen des Schulmeisters überlassen. Letztlich liege es nur in der Verpflichtung der Pädagogen begründet, die Aufgaben nach deren Bearbeitung zu korrigieren und Verbesserungen, Vorschläge und Kommentare abzugeben, um weitere Lernstimuli zu setzen.<sup>88</sup>

Im Hinblick auf die Lehrstoffprogression gibt er die Empfehlung, man solle vom Bekannten zum Unbekannten vorstoßen, es sei günstig, sich seiner eigenen Sprache zu bedienen, um zur Kenntnis einer anderen Sprache zu gelangen. Ohne eine vertiefte Kenntnis der Regeln seiner eigenen Sprache ist es praktisch unmöglich, sich eine andere Sprache anzueignen. Dabei soll der Schüler keineswegs in einen Sprachexperten umgeformt werden, sondern das Erlernen von Sprachen gilt es zu vereinfachen. Nonnen, die durch seine Instruktionen befähigt werden sollen, der Messe zu folgen, definieren ebenfalls ein Anliegen von Adam. Dies Lebenswerk wird der staunenden Öffentlichkeit unter dem Titel *Vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte par le moyen de la langue française* vorgestellt; der erste Band des mehrbändigen Gesamtwerkes; der erste ist betitelt wie folgt: *Grammaire française à l'usage des Dames*. Hier befinden sich die wesentlichen Basiskenntnisse, die für das Studium der weiteren Bände als unabdingbar vorausgesetzt werden.

---

<sup>87</sup> Condillac (1970), S. 268.

<sup>88</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 83 f.

## 3.2. Bildung und Erziehung und ihre Prinzipien in der Zeit der französischen Revolution

Erziehung galt in der Zeit der französischen Revolution als bedeutsames Instrument, um die Einheit der Bürger, der Nation herzustellen, zu garantieren und sukzessive auszubauen. Die Ideale der französischen Revolution waren in ganz Frankreich zu lobpreisen und den unwissenden Massen kundzutun. Freiheit, Gleichheit und Brüderlichkeit sollten die Richtschnur eines neuen geeinigten Frankreichs sein.<sup>89</sup>

Es bietet sich an, die demographische Entwicklung im Auge zu behalten, um der (gestiegenen) Bedeutung der Schulen in Frankreich gerecht zu werden. Dazu ist insbesondere die Fertilität sowie die Mortalität und der daraus verbleibende Nettoeffekt, der effektive Bevölkerungszuwachs, von Belang. Die Frauen in Frankreich bleiben, so Mayeur, hinter den Geburtenzahlen zurück, die rechnerisch möglich sein müssten, da bereits bestimmte Verhütungsmethoden existieren. Dies hat, auch wenn dies widersprüchlich klingen mag, mit der gesteigerten Wertschätzung zu tun, welche das Kind als Mittelpunkt der Familie generell erfährt. Um ein Kind kann sich eine Frau naturgemäß intensiver kümmern als um eine größere Anzahl von Kindern. Darüberhinaus spricht sich auch die Kirche, wenn auch mit Bedenken, für die Verhütungsmethoden aus; schließlich gilt es, der Kindestötung den Kampf anzusagen und humanere Methoden der Familienplanung und Geburtenkontrolle zuzulassen, um den Infantizid zu vermeiden.<sup>90</sup>

Hinsichtlich der Einstellung gegenüber dem Kind in der Familie, welches sich nun in liebevoller Aufmerksamkeit gut aufgehoben weiß, gilt allerdings die einschränkende Bemerkung, dass dies lediglich für Familien der Bourgeoisie gilt, also für die Lebensgemeinschaften der finanziell Bessersituierten. Und auch hier kristallisiert sich ein Nexus zu der Entwicklung der Geburtenzahlen in Frankreich, denn wenn man einem Kind alles nur erdenklich Gute zuteilwerden lassen und ihm jede Form der Vernachlässigung, insbesondere etwa der emotionalen Deprivation, ersparen möchte, so wird man sich folgerichtig auf eine Zahl von Kindern innerlich festlegen, die es nicht zu überschreiten gilt; dies insbesondere aus Verantwortung gegenüber dem Kind. Gerade die Wertschätzung gegenüber dem Kind und seinen in der Regel zu Recht hohen Erwartungen gebietet es, hier ein Maß an Verantwortung walten zu lassen, das verbindlich festgelegt werden sollte, wenn es

---

<sup>89</sup> Vgl. Mayeur (2004), S. 23.

<sup>90</sup> Vgl. Mayeur (2004), S. 24 ff.

denn möglich wäre. Auch an dieser Stelle erfolgt bezüglich der Bedeutung des von Rousseau und anderen propagierten Gedankengutes zur Bedeutung erziehungswissenschaftlicher Fragestellungen ein Hinweis auf diese Denker und Theoretiker.

Trotz dieser Selbstbeschränkung, die natürlich angesichts einer im Vergleich zu heutigen Verhältnissen relativ hohen Mortalitätsrate durchaus bedenklich erscheinen mag, lässt die demographische Entwicklung und insbesondere die Strukturierung der Gesellschaft von 27 Millionen Franzosen eine gelassene Einstellung als adäquat erscheinen, denn lediglich zwei Fünftel der Bevölkerung zählen über neunzehn Lenze; dies bedeutet im Umkehrschluss, dass 60 % der Population noch minderjährig sind. Von einer Vergreisung der Bevölkerung ist Frankreich also noch weit entfernt.

Wenn die Revolutionäre auch den Einfluss der Kirche und ihrer Institutionen beschneiden und zurückdrängen möchten, so wird an der Bedeutung der Antike und ihrer Werke und literarischen Denkmäler kein Zweifel gelassen. Im Gegenteil, das Modell des republikanischen Bürgers etwa der Stadt Sparte dient als Projektionsfläche für sämtliche politischen Moralvorstellungen; das Modell der individuellen Vervollkommnung jedoch findet weniger Beachtung.

Zentral für die modellhafte Beschreibung der kognitiven Auffassungsgabe sind neben den Ideen von Descartes über die *idées innées* auch die sensualistischen Vorstellungen der Philosophen aus dem Vereinigten Königreich, Bacon und Locke, und des französischen Philosophen Condillac; diese Denkschule, welche menschliche Erkenntnisfähigkeit auf externe Stimuli zurückführt, ist letztlich Auslöser für erziehungswissenschaftliche Reflexionen, denn auf diese Weise formt sich ein kindliches Bewusstsein, eine kindliche Identität.

Die Zielrichtung der Bildung nach Meinung der *Encyclopédistes* besteht in der Vervollkommnung des Menschen und in der Steigerung seines Glücks.<sup>91</sup> Unterstellt wird die Güte der Natur, generell und auch gegenüber dem Menschen und die Möglichkeit der Vervollkommnung in einer Ordnung, die von der *Raison* bestimmt wird. In einer Erziehung muss gewährleistet sein, dass keine sozialen Konventionen ohne ein Fundament aufoktroziert

---

<sup>91</sup> Worin das Glück eines Menschen besteht, und ob das Glück des einen Menschen identisch ist mit dem eines anderen Menschen ist, wird in der Quelle nicht näher erörtert.

werden; die instinktiven Gefühle des Heranwachsenden gilt es zu bewahren. Aus diesen Überlegungen resultiert, dass alle Naturwissenschaften sowie alle Wissenschaften, die um den Menschen und seine Konstitution kreisen, Eingang in die Bildung des jungen Menschen finden müssen. Die Vorstellung von der stetig verlaufenden Fortentwicklung des Menschen nährt eine heute naiv anmutende Fortschrittsgläubigkeit; alles erscheint möglich, wenn die Vorurteile überwunden und die geistigen Fesseln, welche über Hunderte von Jahren dem Menschen von der Kirche angelegt worden sind, erst einmal gesprengt sind. Die Geschichte der Menschheit wird zur Beweisführung in diesem Sinne bemüht.

Vereinheitlichungstendenzen werden spürbar im Hinblick auf die Bildung von Bürgern und Aristokraten am Vorabend der französischen Revolution; Disparitäten werden als inhuman und verwerflich angesehen, als ungerechte Willkür, die es abzubauen gilt. Ferner zeichnet sich ab, auch in der französischen Revolution, dass auch praktische Kenntnisse, die etwa in die Berufsausbildung einfließen, die sogenannten *arts mécaniques* als praktischer Ausfluss der Naturwissenschaften, mit in die Bildung des Menschen integriert werden sollten. So weisen letztlich sämtliche Indizien in Richtung einer grundlegenden Neuausrichtung der gesamten Pädagogik, in der die radikale Umwälzung der politischen Verhältnisse im revolutionären Frankreich ihr pädagogisches Pendant findet. Das gesamte Wissen der Menschheit soll nach Möglichkeit in die menschlichen Köpfe eingespeist werden; der geistige Horizont des Individuums soll weitestmöglich aufgespannt werden, um es seiner geistigen und moralischen Vervollkommenheit zuzuführen und sein Glück zu steigern. Zudem gilt es, die politische Dimension dieses humanistischen Imperativs eingehend zu würdigen, denn die Revolution fordert und wünscht den aktiven Bürger, das selbstbewusste, das heißt, das seiner selbst bewusste Individuum. Das Bild des *honnête homme* wird abgelöst von diesem neuen Menschenbild, das basierend auf den Forderungen und Vorstellungen der Aufklärung von einem Menschen als Träger von bürgerlichen Tugenden und Verpflichtungen gegenüber dem Staat und dem Gemeinwohl ausgeht.

### **3.2.1. Pädagogische Vielfalt im revolutionären Frankreich**

Das Zeitalter der französischen Revolution sollte sich als ein geistig-philosophisches Experimentierfeld erster Güte herausstellen, denn insbesondere in den Jahren 1792 bis 1795

wurden alle damals denkbaren Ausrichtungen und Fragestellungen diskutiert und einer wissenschaftlichen Reflexion unterzogen. Die erziehungswissenschaftliche Spielwiese diente als Vorlage für Fragen etwa dergestalt, ob Vielfalt oder Vereinheitlichung herrschen sollten. Freiwilligkeit oder Zwang, Laizität und auch die Abstufung der Bildungsstufen und Phasen – es herrschte kein Mangel an Experimentierfreude und Gedankenreichtum. Eine Vielzahl von Modellen, Programmen und Herangehensweisen wurde erdacht, durchdacht und dem Reizklima einer wissenschaftlichen Diskussion ausgesetzt.<sup>92</sup>

Im revolutionären und vorrevolutionären Frankreich lassen sich die verschiedenen Strömungen allerdings zwei Grundrichtungen zuordnen; die Rede ist zum einen von einem *courant doctrinaire* und zum anderen von einem *courant réaliste*. Ersterer geht von den Prinzipien und Vorstellungen aufgeklärter Philosophen aus und neigt dazu, zuweilen utopisch erscheinende Forderungen auf die Agenda zu setzen. Hierzu gehören Schulpflicht und kostenlose Unterweisung ohne die Erhebung von Schulgeld und anderen Aufwandspositionen, die Eltern dazu bewegen könnten, ihre Kinder von der Schule zu nehmen. Zudem findet sich als Grundforderung die Laizität, die allerdings weitgehend mehrheitsfähig gewesen sein dürfte. Rousseau und Diderot werden zu diesem Kreis gezählt, aber auch d'Holbach. Mehrheitlich Physiokraten, auch La Chalotais und Rolland zählten zu der als *courant réaliste* bezeichneten Grundlinie, welche von einer bedarfsgerechten Schul- und Bildungspolitik ausging. Jede der Klassen in Frankreich hatte besondere Bedürfnisse und Anforderungen, denen Gerechtigkeit widerfahren musste, und so galt es, die Organisation der Beschulung auf die Notwendigkeiten des täglichen Lebens abzustimmen.<sup>93</sup>

Die Verstaatlichung des Schulwesens und die Reform der Curricula im Hinblick auf die Schwerpunktverlagerung zugunsten neuer Fächer wie etwa der neuen Sprachen, aber auch der Geographie, der Geschichte, der Naturwissenschaften und mathematischer Disziplinen waren Programmpunkte, die sich sowohl die Apologeten der *doctrinaires* als auch die Bannerträger der *réalistes* auf die Fahne schrieben. Diesbezüglich kann die These vertreten werden, dass im Hinblick auf die Curricula und die Laizität allgemeiner Konsens herrschte.

Gleichwohl weist Fourier aber darauf hin, dass gewisse Gesichtspunkte, die heutigen Bildungspolitikern als unumstritten gelten, auch von den aufgeklärten Bildungsphilosophen

---

<sup>92</sup> Vgl. Mayeur (2004), S. 30.

<sup>93</sup> Siehe Charles Fourier: *L'enseignement français de 1789 à 1945. Précis d'histoire des institutions scolaires* (2), Paris: Institut Pédagogique National 1965, S. 12 f.

des achtzehnten Jahrhunderts nicht in der heute mehrheitsfähigen Form gedacht und konzeptionalisiert wurden. Bildung als Instrument von Emanzipation und Befreiung, als Vehikel sozialen Aufstiegs und zum Verwirklichen nach heutigen Maßstäben moderner Vorstellungen von Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit wurde in dieser Form nicht gedacht und fand demzufolge keinerlei Berücksichtigung, denn soziale Mobilität existierte sowohl faktisch wie auch als gedachtes Konstrukt zu jener Zeit noch nicht; wer als Kind einfacher Landarbeiter oder Pächter im Limousin oder der Auvergne geboren wurde, konnte eine Karriere und eine berufliche Entwicklung zu den prestigeträchtigsten Positionen des Staates nicht ernsthaft ins Auge fassen. Im Zusammenhang mit dem Gedanken der Schichtenadäquatheit der Bildung im Hinblick auf die Erfordernisse von Bildung für die jeweiligen sozialen Strata ergibt sich gleichzeitig, dass eine „instruction maximale“ für die einfache Bevölkerung auf dem Lande nicht intendiert war, und zwar von keinem der Bildungsphilosophen und Erziehungstheoretiker. Es stellt sich hierbei die Frage, ob eine fundierte Erziehung, die vielleicht sogar über rudimentäre Wissensbestände und Kulturtechniken in nennenswertem Maße hinausging, für die Landbevölkerung als geeignet und wünschenswert galt. Die *doctrinaires* schickten sich an, diese Frage ausdrücklich zu bejahen. Demgegenüber befanden sich die *réalistes* in einer argumentativen Zwickmühle, die sie zu alledem noch spalten sollte, denn viele aus ihren Reihen befürchteten eben die genannten Triebkräfte des sozialen Aufstiegs; viele Kinder vom Land würden eine der präferierten Positionen in den Zentren der politischen und administrativen Macht anstreben; Landflucht wäre hiervon die Folge. Rolland als einer der Vertreter des „Oppositionsflügels“ innerhalb der *réalistes* rückte entschieden ins allgemeine Bewußtsein, dass mit einem höheren Grad an Bildung und Einsichtsvermögen die Produktivität des Faktors Arbeit steigen würde; damit wäre eine Erhöhung des Sozialprodukts und damit des allgemeinen Wohlstandsniveaus durchaus im Bereich des Möglichen.

Die Bildung der Mädchen und Frauen bildet keinen Schwerpunkt in der erziehungstheoretischen Reflexion jener Tage; das Bedürfnis danach erscheint den Philosophen und Bildungstheoretikern als von untergeordneter Relevanz. Lediglich facettenhafte Abstufungen und Schattierungen lassen sich beobachten; Léonard Bourdon beispielsweise vertritt die Auffassung, dass Mädchen und junge Frauen jegliche Bildung strikt zu untersagen sei; andere wie Rousseau, Diderot und Montesquieu skizzieren ihre Vorstellungen dahingehend, dass nur in einem geringen Maße Bildung wünschenswert sei

beziehungsweise eine Bildung, die im Verhältnis zu der Bildung der Knaben und jungen Männer geringeren Stellenwert besitzt und weniger umfangreich dimensioniert zu sein hat.

### **3.2.2. Evaluation und Bilanzziehung der pädagogischen Neuerungen im revolutionären Frankreich**

Allerdings waren die Erfolge sehr zwiespältig, Lebrun spricht sogar zunächst von einem Misserfolg; dafür macht er eine Fülle von Gründen und Faktoren verantwortlich. Viele Probleme sind aufgetreten und die Lösungsvorschläge waren zu zahlreich und untereinander unvereinbar.<sup>94</sup> Insbesondere aber die Verknüpfung zwischen den politischen Umschwüngen und den Veränderungen in der Schulpolitik schuf eine durch Instabilität geprägte Gesamtlage. Die verschiedenen programmatischen Ausrichtungen mit ihrer diversifizierenden Prioritätensetzung sprechen eine deutliche Sprache, signifiziert insbesondere etwa durch Daunou, der die Freiheit als oberste Maxime proklamiert, in diametraler Opposition zu Condorcet, der die Gleichheit an oberster Stelle platziert. Daunou fordert die maximale Freiheit im Hinblick auf die Institutionen, die pädagogischen Methoden, die curriculare Inhaltsgestaltung sowie die didaktische Reduktion; lediglich die Primarausbildung sowie die Berufsausbildung fielen seiner Ansicht nach in die Verantwortung des Staates.

Schmerzlich fällt insbesondere die Diskrepanz zweier einander oppositionell gegenüberliegender Blöcke ins Gewicht; die einen, welche eine demokratische Erziehung bewirken möchten, und jene, die eine Bildungseinrichtung für die Klasse der gehobenen Bürger am Ende des Entwicklungsweges sehen. Obgleich beide Gruppen im Grunde genommen eine Einklassengesellschaft in bester revolutionärer Zielsetzung fordern, scheint es hier einen fundamentalen Unterschied zu geben, welcher als pathogener Faktor ein Zustandekommen einer tragbaren Lösung unterminiert. Lediglich die Überzeugung, dass es der Staat sein müsse, und nicht etwa die Kirche mit ihren fundamentalistischen Welterlösungsdogmen, wird allgemein geteilt und findet breite Zustimmung unter den Revolutionären.

---

<sup>94</sup> Vgl. Mayeur (2004) S. 30 ff.



Bei näherer Betrachtung vielleicht minder überraschend als erwartet fällt eine Erkenntnis aus, welche den Fortgang der Bildung und Beschulung etwa auf dem Land, in den ruralen Zonen Frankreichs betrifft. Die Revolution hat letztlich im Tagesgeschäft der Beschulung von Kindern nicht allzu große Unterschiede bewirkt, denn abgesehen von der zunehmenden Zurückdrängung der geistlichen und konfessionsgebundenen Bildungsträger und Institutionen<sup>95</sup> verläuft das Tagesgeschäft der Bildung und der Alphabetisierungstendenzen unvermindert weiter. Dies ist schon allein der Tatsache geschuldet, dass das Lehrpersonal mit der Revolution nicht komplett abdankte oder ausgetauscht wurde, sondern weiterhin aktiv im Dienst verblieb. Die Prinzipien insbesondere in politischer und ideologischer Hinsicht werden eine Veränderung durchlaufen haben, aber es handelte sich um dieselben Lehrer wie zuvor mit im Laufe eines Dienstlebens erworbenen Grundüberzeugungen, an deren Veränderbarkeit gezweifelt werden darf. Zudem muss darauf hingewiesen werden, dass im Laufe einer gnadenlosen Säkularisation, die vor der Zerschlagung gewachsener kirchlicher Strukturen keineswegs zurückschreckte, manch arbeitslos gewordener Gottesmann in der Unterrichtung von Kindern, etwa in den *petites écoles*, einen Broterwerb fand, der ihn für das verlorene Amt in etwa entschädigte.

### 3.2.3. Die schulpolitischen Vorstellungen und Ideen der Revolutionäre

Wie bereits dargelegt wurde, existierten eine Vielzahl von Initiativen und Ideenkatalogen, welche aber entweder nicht oder mit eher entmutigenden Resultaten umgesetzt wurden.<sup>96</sup>

Die ersten Ideen zur Bildung im Sinne eines von staatlichen Behörden und Institutionen geregelten Prozesses, der sich an gewissen, absichtsvoll aufgestellten Standards messen lassen muss, wurden allerdings schon einige Jahrzehnte vor der Französischen Revolution zur Diskussion gestellt.<sup>97</sup>

---

<sup>95</sup> Wie der hieraus resultierende Verlust und die daraus zustandekommende Mehrbelastung für die verbliebenen Schulen kompensiert werden, wird in der Quelle nicht näher problematisiert.

<sup>96</sup> Vgl. Mayeur (2004), S. 36.

<sup>97</sup> Vgl. Charlotte Kimstedt: *Frau von Charrière (1740-1805). Ihre Gedankenwelt und ihre Beziehungen zur französischen und deutschen Literatur*, Berlin: Verlag Dr. Emil Ebering 1938 S. 50.

Um ein laizistisches Schulsystem, das allerdings vor allem den Interessen der Gesellschaft entgegenkommen sollte, bemüht zeigte sich Louis René de Caradeuc de la Chalotais, der als bretonischer Staatsanwalt seinen Dienst versah. Er stellte einen Masterplan auf, der als *Essai d'éducation nationale ou Plan d'études pour la jeunesse* betitelt war; dieser bereits im Jahre 1763 vorgestellte Plan sah unter anderem auch die Verwendung besonderer Lehrwerksmaterialien vor, die in mancher Hinsicht speziell für den Unterricht geeignet sein sollten.<sup>98</sup>

Turgot stand mit seiner Denkschrift über die *municipalité* im Jahre 1775 im Fokus der allgemeinen Aufmerksamkeit. Die Diskussion kreiste um das Ob und Wie einer Verfassung; Turgot verwies auf eine grundlegende Notwendigkeit, ohne die eine Gesellschaft, die sich eine Verfassung gibt, nur schwerlich erfolgreich bestehen kann, und diese Notwendigkeit sah Turgot in der hierzu erforderlichen Vorbereitung der Individuen und der Familien mittels einer angemessenen Bildung. Zu diesem Behufe legte er seinen Zuhörern die Bildung eines ratgebenden Organs ans Herz, eines *conseil d'instruction nationale*. Darüberhinaus schwebte ihm eine Bildungspolitik nationalen und gesellschaftspolitischen Ausmaßes vor, die jedermann im sozioökonomischen System kostenfrei eine Ausbildung zugute kommen ließe. Zudem müsse jede Kirchengemeinde über mindestens eine Lehrkraft verfügen, damit keine aufwendigen Schülertransporte notwendig würden oder aber der Unterricht möglicherweise überhaupt nicht in Anspruch genommen werden könnte. Zudem war als normatives Element die Schulpflicht im System verankert. Diese geistige Vorwegnahme einer gebildeten Republik musste ein Plan bleiben, ebenso wie andere Modelle, die zu jener Zeit als Utopien erscheinen mochten.

Talleyrand sprach sich dafür aus, die Erziehung relativ straff zu organisieren, „l'auteur expose un „système d'éducation““<sup>99</sup> Condorcet, ein Zeitgenosse und enger Freund Turgots, der ähnliche Ansichten hegte,<sup>100</sup> und der die Tugend in der Erziehung das Fundament für die egalitären Strukturen in einem Staatswesen sah, dachte ähnlich; ihm schwebte eine Erziehung in fünf Klassenstufen vor, und zwar sollte diese Beschulung unabhängig vom Staat, aber unter der Kontrolle der Repräsentanten des Staates sein.<sup>101</sup> Für eine Kompromisslösung entschied

---

<sup>98</sup> Vgl. Kimstedt (1938), S. 50 sowie Fourrier (1965).

<sup>99</sup> Vgl. Mayeur (2004), S. 36.

<sup>100</sup> Vgl. Kimstedt (1938), S. 50-51.

<sup>101</sup> Vgl. Mayeur (2004), S. 36 ff.

man sich schlussendlich; die Schulbildung sollte nach diesem Modell freiwillig („libre“) sein, aber die Eltern werden aufgerufen und ermahnt, ihre Kinder zur Schule zu schicken und ihnen eine Ausbildung in den grundlegenden Fertigkeiten zuteilwerden zu lassen. Im Hinblick auf das Lehrpersonal werden sehr maßvolle Anforderungen gestellt: sie müssen ihre Absicht erklären und eine Bescheinigung, ein „certificat de civisme et de bonnes mœurs“, vorlegen, und die Schulleiter in spe dürfen ihre Schule öffnen. Gemeinde und Eltern wachen allerdings über die ordnungsgemäße Wahrnehmung der den Lehrern obliegenden Pflichten. Bei nicht verfassungskonformer Indoktrinierung der Schulkinder werden Maßnahmen verhängt; worin diese bestehen, wird nicht weiter dargelegt. Lebrun beklagt, dass lediglich politische Aspekte bei der Überwachung der Schulen eine Rolle spielen; republikanischer Geist und Vaterlandsliebe müssen die oberste Maxime sein und werden in dieser Richtung auch streng überprüft. Zudem wird kritisch angemerkt, dass auch jetzt, im revolutionären und republikanischen Frankreich, wie zuvor im *ancien régime*, weiterführende Bildung letztlich wiederum nur dem offensteht, der über genügend finanzielle Mittel verfügt, präziser gefasst, der sich glücklich schätzt, Eltern zu haben, die eine weiterführende Bildung des Sprösslings bezahlen können und auch die Zahlungsbereitschaft für eine angemessene Schulbildung aufbringen. Dies werden Eltern sein, die entweder selbst in den Genuss einer hervorragenden Schulbildung kamen, also den bildungsnahen Schichten entstammen, oder die selbst in ihrer Kindheit einer guten weiterführenden Bildung entsagen mussten, aber im Rahmen ihrer beruflichen Karriere zu Wohlstand gelangt sind.

Problematisch gestaltet sich auch der Rückgriff auf die griechischen Theoretiker, denn beispielsweise Platon hatte im Blickpunkt nur die Bildung der Eliten. Genau diese Vorstellung glaubten die Revolutionäre in Frankreich überwunden zu haben.

Man ist im Verlaufe der Beschulung zu der Überzeugung gelangt, dass auch das Lehrpersonal an den Schulen in Frankreich einer besonderen Ausbildung bedarf, um seinen Aufgaben professionell nachkommen zu können; die *écoles normales* werden allmählich gegründet und nehmen ihre Arbeit auf. Leider war diesen Institutionen, an denen fachliche Koryphäen wie Monge, Laplace und Berthollet wirkten, kein langanhaltender Erfolg beschieden. Um an diesen Schulen als Student angenommen zu werden, musste der Betreffende von einwandfreiem Verhalten („des mœurs irréprochables“) sein und seinen Patriotismus unter Beweis gestellt haben.

Die Lehrer werden vom Volk gewählt und ausgesucht, wo verlangt es ein Dekret vom 17. November 1794. Ziel ist es, sicherzustellen, dass jeweils eine Schule auf Tausend Einwohner kommt; so soll die Beschulungsrelation aussehen. Die Lehrkräfte sollen überall in Frankreich das gleiche Gehalt zugewiesen bekommen, die Unterrichtssprache hat überall das Französische zu sein. Allerdings rudert die junge Republik in einem Dekret vom 24. Oktober 1795 wieder zurück; einige Aufgaben werden an die *Départements* abgegeben. Die Schulpflicht wird abgeschafft und die kostenlose Unterweisung kommt pflichtgemäß nur noch den ortsansässigen Kindern zu; Kinder aus weiter entfernt gelegenen Regionen können zur Entrichtung von Schulgeld verpflichtet werden. Auch die Vereinheitlichung der Behandlung von Lehrern ist nun nicht mehr vorgesehen. Über die Einstellung von geeignetem Lehrpersonal entscheidet nun ein Gremium, das als *jury d'instruction* bezeichnet wird.

Die für die Schulpolitik Verantwortlichen befassten sich zudem mit der Frage des Einschulungsalters der Kinder. Galt einige Zeit das Alter von sieben Jahren als wohlbegründet, so möchte man nun das Kind mit sechs Jahren in die Schule aufnehmen; viele der Philosophen des achtzehnten Jahrhunderts haben dies wiederholt angeregt. Der erste Schultag, wird, wie in Dokumentationen deutlich wird, als eine Initiationsritual ersten Ranges gewürdigt; der Schüler, wenn er männlichen Geschlechts ist, erhält seine ersten Hosen angezogen und wird als „jeune homme“ angeredet.

### **3.2.4. Gleichheit der Geschlechter, koedukative Tendenzen und Bildung der Frauen und Mädchen im Frankreich der Revolution**

Die Geschlechtertrennung wurde zu jener Zeit nicht ernsthaft hinterfragt; Gründe der Moral wurden hierfür geltend gemacht. Allerdings wurde gleichzeitig eine Tendenz zur Ungleichbehandlung deutlich, die damit einherging. Talleyrand begründete den weitgehenden Ausschluss von Mädchen mit dem Benthamschen Prinzip des größtmöglichen Glückes der größten Anzahl.<sup>102</sup>

---

<sup>102</sup> Vgl. Mayeur (2004), S. 50 ff.

Condorcet erscheint als Vertreter einer Politik und Denkrichtung, die tendenziell den Frauen und Mädchen schon eher Bildung angedeihen lassen möchte. Auch ihnen steht nach seiner Aussage ein Recht auf Bildung zu, jedoch bemängelt Mayeur die Begründung und den Gang der Argumentation; lediglich das Wohl der Familie sei die entscheidende Voraussetzung, dafür dass Frauen lernen dürften. Letztendlich glaubt Mayeur, sogar eine recht enge Übereinstimmung zwischen Condorcet und Talleyrand konstatieren zu dürfen.

Dem Décret Lakanal ist es geschuldet, dass die getrennte Erziehung von Mädchen und Jungen nun Gesetzescharakter erfährt und rechtsverbindlich wird. Jede *école primaire* soll nun in eine Sektion für Mädchen und eine für Knaben unterteilt werden; entsprechend finden wir eine Lehrerin sowie einen Lehrer für den jeweiligen Sektor vor. Generell leidet die Erziehung der Mädchen an dieser Geschlechtertrennung und der Form, in welcher sie wahrgenommen wird.

Jedoch im Dekret vom 28. Oktober 1793 wird gefordert, dass die Erziehung den Gleichheitsgrundsätzen genügen soll, mit einer einzigen Ausnahme, welche insbesondere die Wahrnehmung der häuslichen Pflichten für die Mädchen betrifft, die als zukünftige Ehefrauen die entsprechenden Aufgabenbereiche beherrschen sollen. Es erfolgt über die Festlegung von sogenannten den Frauen gemäßen Aufgabenbereichen gewissermaßen eine Zementierung von Geschlechterrollen nach dem Wohlbelieben der Männer in der Gesellschaft, daraus erklärt sich der etwas süffisante Ton von Mayeur. Zudem zeigt sich eine gewisse Neigung speziell der Lehrerinnen, die ja für die Ausbildung der Mädchen zuständig sind, bereits einen vergleichsweise geringen Kenntnisstand als völlig ausreichend zu charakterisieren.

Es existieren Berichte aus jener Zeit, in welchen die Beschulungserfolge evaluiert werden; die Resultate klingen entmutigend. Etwa für die Region Pas-de-Calais heißt es wörtlich: „La jeunesse est livrée à l'ignorance la plus profonde (...)“<sup>103</sup> Generell scheint das System im Westen und im Zentrum kläglich versagt zu haben. Zudem scheint noch in vielen Teilen Frankreichs mit veralteter Erbauungsliteratur unterrichtet zu werden. Darüberhinaus leiden die Klassen an einer problematischen Klassenstärke, denn achtzig Schüler, dazu noch verschiedener Jahrgänge und damit Entwicklungsstufen stellen aus Sicht des verantwortlichen Pädagogen eine schwierige Situation dar. Jedoch hält Mayeur den Lehrern und Bildungsfachleuten jener Zeit zugute, nur die besten Intentionen verfolgt zu haben; an Aufwand und Anstrengung habe es den Verantwortlichen zu keiner Zeit gemangelt, von

---

<sup>103</sup> Vgl. Mayeur (2004), S. 53.

Hingabe und Obsession ist sogar die Rede. Allerdings scheint der hohe Anspannungsgrad suboptimal investiert worden zu sein.

#### **4. Die Bedeutung und Würdigung der Altphilologie und der Konflikt Latein versus Französisch (respektive anderer moderner Sprachen)**

Dass das Lateinische als geschmacksbildend und ästhetisierend sowie als hervorragendes Remedium zum Verständnis von Sprachen, aber auch zur Schärfung und Profilierung des logischen Denkens einen herausgehobenen Ruf genoss, wurde bereits im Rahmen dieser Betrachtungen erklärt und verdeutlicht. In diesem Zusammenhang muss allerdings auf die übrigen alten Sprachen und ihre Bedeutung für die Fremdsprachendidaktik und ihre curriculare Relevanz hingewiesen werden. Neben dem Lateinischen existieren in der altphilologischen Schatzkammer neben unzähligen anderen Sprachen wie dem Altpersischen noch das Hebräische sowie das Altgriechische; auch diese Sprachen haben durchaus ihre Bedeutung gehabt im Rahmen der Bildung. Im Themenkomplex der französischen Aufklärung hingegen muss ihnen allerdings eine abnehmende Bedeutung zuerkannt werden; auch die Sprache von Euripides und Sokrates gilt nicht mehr als lohnenswertes Betätigungs- und Beschäftigungsfeld.<sup>104</sup>

Jedoch gibt es Ausnahmen, und einige Verfasser wie beispielsweise Rollin oder insbesondere Diderot lassen das Altgriechische zu seinem Recht kommen und betonen, dass es ohne Kenntnisse der Sprache Homers keine wirkliche Hochbildung geben könne. Diderot nennt das Griechische sogar mit dem Lateinischen in einem Atemzug; ohne diese beiden Sprachen könne es keine Geschmacks- und Stilbildung geben.

Jedoch wird von Seiten der Bildungsrezipienten und ihrer Erziehungsberechtigten eine klare Präferenz für die *disciplines plus utiles* formuliert.

Von der Methodik her sind keine besonders innovationsfreudigen Tendenzen zu erwarten. Nach der Erklärung der Regeln werden Übersetzungsübungen (*thème* und *version*) durchexerziert; anschließend folgen Lesestücke. Als Grammatik dienen alte Werke aus dem

---

<sup>104</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 85.

sechzehnten Jahrhundert, so etwa die Grammatik von Clénard, welche ungefähr auf das Jahr 1531 datiert wird. Zudem taucht die *Grammaire grecque* von Lancelot aus dem Jahre 1655 auf, die ebenfalls gute Dienste leistet. Als Literaturquellen empfehlen sich zu jener Zeit die Fabeln von Äsop oder das Lukasevangelium sowie Werke von Homer, Sophokles, Platon, Aristoteles und anderen großen Autoren; diese auch immer sorgfältig ausgewählt und selektiert in Abhängigkeit vom Leistungsstand der Schüler. Der Griechischunterricht wird in den meisten Schulen noch erteilt, trotz nicht unerheblichen Widerstandes der interessierten Öffentlichkeit, die lieber die *disciplines plus utiles* auf dem Lehrplan sähe.

## 4.1. Entwicklungen im Sprachenunterricht im achtzehnten Jahrhundert in Europa

Dieses achtzehnte Jahrhundert und seine wissenschaftlichen Diskurse sind insbesondere durch diese Fragestellung geprägt: wie lässt sich die Grammatik im Lateinunterricht organisch integrieren und welche Grammatik sollte es sein<sup>105</sup> – die traditionelle Grammatik oder die philosophische Grammatik? Und welche methodische Herangehensweise darf Ansprüche stellen, die *via regis* zu repräsentieren? Als vorteilhaft werden die *construction*, also die Wortstellung und der Satzbau herausgestellt, aber auch Übersetzung und *mémorisation* gelten als bevorzugte Lernmethoden. Allerdings besteht dahingehend Einigkeit, dass das verstehende Studium fremdsprachlicher Texte durch den Unterricht ermöglicht und vereinfacht werden soll. Insbesondere die klassischen Texte in lateinischer Sprache sollen verstehend rezipiert werden.<sup>106</sup>

Im Hinblick auf eine der anderen heiligen Sprachen, das Griechische, muss festgestellt sein, dass der Zenith in der Bedeutsamkeit offenkundig überschritten ist, denn das Griechische spielt in Frankreich im achtzehnten Jahrhundert keine herausragende Rolle mehr, obgleich sich noch Bildungseinrichtungen finden mögen, die das Fach im Portfolio führen. Allerdings wird das Griechische als Sprache des Klassischen Altertums in Großbritannien und Deutschland noch gepflegt.

---

<sup>105</sup> Es stellt sich, wie schon einige Male angeklungen ist, sogar die Frage, ob eine Grammatik überhaupt Gegenstand des Unterrichtsgeschehens sein dürfe.

<sup>106</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 105.

Um die lateinische Sprache zu verstehen, ist ein tiefgründiges Verständnis der Muttersprache unverzichtbar. Damit ist Frankreich in der Gestaltung seiner Bildungscurricula weiter fortgeschritten als beispielsweise Deutschland, in dem die Muttersprache zunächst nicht im Fächerkanon erscheint. Es muss allerdings klargestellt werden, dass der muttersprachliche Unterricht sich im achtzehnten Jahrhundert allmählich durchsetzt; zugleich entstehen Fachdidaktiken des muttersprachlichen Unterrichts. In Deutschland werden lebende Sprachen und auch die Muttersprache allmählich in den neugeschaffenen Realschulen auf die Agenda gesetzt. Diese Einrichtung wird auch in Übersee durchaus mit begründeter Sympathie registriert und begutachtet.

In the cities a reformatory movement in the management of the schools occurred toward the close of the eighteenth century. The citizens' and classical schools were supplemented by *Realschulen* (schools which paid more attention to the demands of modern life than did the classical schools).<sup>107</sup>

Deutlich erkennbar ist zudem, dass das Französische das Italienische und das Spanische als internationale Sprachen, als Sprachen von Kultur und Diplomatie mehr und mehr ersetzt. Jedoch gelten ab der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts zwei andere Sprachen als vorrangig, welche auf ganz spezifischen Bereichen ihre Vormachtstellung erlangen und ausspielen. Im Bereich von Politik- und Wirtschaftswissenschaften genießt das Englische seine Dominanz; im Bereich von Ingenieurwesen und strategisch-militärischen Studien hebt sich das Deutsche als Sprache der Wahl heraus; dies ist jeweils dem Umstand geschuldet, dass die Veröffentlichung von entsprechenden einschlägigen Fachpublikationen qualitativ wie quantitativ mehr und mehr dominant wird. Wer sich in den genannten Fachgebieten informieren möchte, kommt also nicht umhin, sich entsprechende Sprachkenntnisse anzueignen,<sup>108</sup> um die Fülle an Monographien, enzyklopädischen und im Rahmen von Fachperiodika erscheinenden Artikel rezipieren zu können.<sup>109</sup>

---

<sup>107</sup> O. Verf.: *Report of the Secretary of the Interior (Educational Report), being part of the message and documents communicated to the two Houses of Congress at the beginning of the first session of the Fifty-first Congress. In five volumes. Volume V – in two parts. Part I*, Serial Set Vol. no. 2729, Session Vol. No. 15 1891, p. 152, U.S. Congressional Serial Set, Archive of Americana, 29.07.2009.

<sup>108</sup> Es darf angemerkt werden, dass nicht unbedingt alle Printpublikationen relativ zeitnah zum Erscheinungszeitpunkt in andere Sprachen übertragen werden, zumindest darf dies nicht im Sinne einer Selbstverständlichkeit vorausgesetzt werden. Viele Werke mit tendenziell geringerem Bekanntheitsgrad sind vermutlich für längere Zeit nur im Original zu lesen.

<sup>109</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 334 ff.



Im Hinblick auf die Alten Sprachen haben wir den weiter fortbestehenden Siegeszug des Lateins und die differenziert zu betrachtende Entwicklung des Griechischen an den Schulen bereits entsprechend kommentiert. Daneben werden andere Sprachen als interessant erachtet, auch wenn sie nicht unbedingt in den Stundenkanon der Schulen eingehen. Auf das Sanskrit sowie das Hebräische richtet sich das Augenmerk der an Sprachgeschichte interessierten Wissenschaftler und Lehrkräfte. Das Hebräische gewinnt zunehmend den Status einer Mutter aller Sprachen.

## **4.2. Dominanz des Lateinischen als Unterrichts- und Lehrwerkssprache**

In der als vorbildlich für andere Glaubenskongregationen geltenden Jesuitenausbildung wurde sowohl der profanen als auch der sakralen Antike Aufmerksamkeit zuteil. Neben der religiösen Ausbildung standen die Bildungsinhalte des Humanismus.<sup>110</sup> Jedoch war die Dominanz der greco-lateinischen Kultur deutlich erkennbar. Diese Hinwendung zur lateinischen Kultur nahm mit der ausschließlichen Annahme des Lateinischen auch als Unterrichtssprache beziehungsweise Lehrwerkssprache teilweise etwas bizarre Züge an. Ab dem Jahre 1680 etwa vollzog sich bei den Jesuiten der Übergang zu französischsprachigen Manualen. Die Oratorianer betrachteten allerdings schon früher das Lateinische als sogenannte „langue morte“, eine Auffassung, die P. de Condren 1640 dazu bewogen haben mag, eine erste lateinische Grammatik auf Französisch zu schreiben, um diese den Schülern, die sich zunehmend schwertaten, etwas näherzubringen. Die Jesuiten wiederum brachten als lateinische Grammatik die „grammaire latine en français“ heraus. Dies darf den unvoreingenommenen Beobachter jedoch nicht zu der Schlussfolgerung veranlassen, das Lateinische sei auf dem Weg, eine bestenfalls nur noch marginale Rolle zu spielen. Diese Lehrwerke sind das Produkt und unmittelbarer Ausfluss von pädagogischen Divergenzen und evolutionären Entwicklungsprozessen; jedoch stimmen sämtliche Lehrgebäude, Theoretiker und Glaubenskongregationen darin überein, dass dem Lateinischen eine überragende Rolle zukommt.

---

<sup>110</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 515.

### 4.3. Autorenkanon im Lateinunterricht, Aufkommen des Französischunterrichts

Ab der 5. Klasse wird Latein unterrichtet, insbesondere die Grammatik, welche den thematischen Schwerpunkt bis zur dritten Klassenstufe bieten wird. Lateinisches Dichten und das Schreiben lateinischer Diskurse folgen dann insbesondere in den „classes d’humanité“ und den Rhetorikkursen. Der größte Teil des Tages ist jedoch der Lektüre, Erörterung und Übersetzung der klassischen Autoren gewidmet. In der sechsten Klasse steht Cicero auf dem Stundenplan, während in der fünften Klasse Ovid und Phaedrus zur Übersetzung anstehen. Später werden Vergil und Horaz, anschließend auch Titus Livius und Tacitus rezipiert. Einen etwas schwächeren Status gegenüber dem Lateinischen genießt das Griechische, aber auch die Sprache der Hellenen wird gepflegt. Äsop, Homer, Demosthenes, aber auch einige Kirchenväter vermitteln wichtige kulturelle Anstöße für einen wahrhaft humanistischen Bildungskanon.<sup>111</sup>

Wer also meinte, aus dem Fächerkanon ableiten zu können, dass ein blutleeres und wenig motivierendes Absolvieren eines Übersetzungsmarathons im Vordergrund stünde und die Schülerinnen und Schüler den Unterricht mit gequälter Hingabe und Leidensbereitschaft erduldeten, tut den damaligen Pädagogen in gewisser Weise Unrecht, denn es galt nicht allein, grammatische und stilistische Feinheiten bis zur Akribie durchzuexerzieren, sondern einzutauchen – *émersion* bezeichnet diesen Prozess des sich Hingebens in ein Wissensgebiet – in ein Universum, in die Welt der Antike. Engagierte Lehrerpersönlichkeiten inszenierten Rollenspiele und nutzen mit Bedacht ausgewählte und kompilierte Texte, um historio-geographische Sachverhalte und die Religion und Lebensweise der Menschen in der Antike zum Leben zu erwecken : „(...) il est l’intermédiaire privilégié, qui introduit l’élève dans une autre civilisation“.<sup>112</sup> Dass viele der antiken Autoren keine Christen waren, stellte für jene Lehrerpersönlichkeiten kein Problem dar. Man verstand sich als Statthalter eines Erbes der Menschheit, das offenkundig nur durch das segensreiche Schaffen eines christlichen Schöpfergottes hatte entstehen dürfen. Zugleich fand eine sorgfältige Selektion des als geeignet erachteten Materials nach Maßstäben, die nur das christliche Abendland bereitstellen konnte, statt.

---

<sup>111</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 517 ff.

<sup>112</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 518.

Die Werke wurden insofern kritisch beäugt, als eine Erziehung und Hinwendung zu den moralischen Werten verfolgt wurde, und zwar zu den moralischen Werten, die mit jenen der Kirche konform waren. Zudem wurden manche, als verderblich für die Erziehung der Jugendlichen angesehene Autoren bewusst nicht gelesen oder aber es erfolgte eine textuelle Redaktion im Sinne einer „Reinigung“ des Textes im Hinblick auf Sittlichkeit, Anstand und wahre moralische Größe im Sinne der christlichen Lehre. Die ausgewählten Lehrwerke, darauf waren die Lehrmeister jener Epoche bedacht, sollten eine Galerie von „Heiligenfiguren“ wiedererstehen lassen wie etwa Cincinnatus, welcher, von staatsmännischem Pflichtgefühl erfüllt, auf dem Gipfel seiner Karriere freiwillig seiner Macht entsagt und damit den Staat heiligt, ihm seine Reverenz erweist und damit ein leuchtendes Vorbild konstituiert. Robespierre und Saint-Just finden hier die tugendhaften Helden der römischen Republik, welche ihnen als propagandistische Munition auf der Rednertribüne gute Dienste werden leisten können.

Insbesondere das Sich fügen vor dem Schicksal und vor dem allzu Unvermeidlichen stellt eine der Tugenden dar, die sich in den alten Schriften finden lassen. Jeglicher Ehrgeiz ist nur trügerischen Charakters und führt die Menschenkinder in die Irre. Niedergang und körperlicher Verfall setzen jeder Hoffart und jedem Hochmut eine zuweilen grausame Grenze, die doch oft nur neue Sorgen, etwa in Form von falschen Freunden bringen. Nicht materielle Güter sind es, die dem Menschen Glück und Frieden mit sich selbst und seinen Mitmenschen bescheren, sondern innere Einkehr und insbesondere Arbeit und das Studium der Wissenschaften und Künste, welches dem Menschen allerdings einiges abverlangt. Den naturgemäßen Autoritäten wie der Familie oder dem Regenten ist der geschuldete Respekt zu erweisen, die Einfügung in die Gesellschaftsform als Ausdruck der von Gott gegebenen Ordnung wird dem Schüler abverlangt.

Dem Beispiel der Jesuiten im Hinblick auf die lateinische Unterrichtssprache leisten die übrigen Kongregationen keineswegs Folge. Trotzdem haben die französischsprachigen literarischen Texte es schwer, Einzug in den Unterricht zu halten, geschweige denn, ihn zu dominieren. Mit Ausnahme der Oratorianer beäugen die übrigen Glaubenskongregationen und Orden die Nationalliteratur mit Argwöhn und Unbehagen. Die in der Nationalsprache verfaßte Literatur sei nicht niveauvoll genug, wird geraunt. Andere Stimmen verweisen auf die Leidenschaft, die in den Werken französischer Sprache evoziert würde, und die mit der Hinwendung zu christlicher Tugend nicht vereinbar sei. Dieser Sachverhalt ist insbesondere

vor dem Hintergrund, dass in der Aufklärung die menschliche Ratio als Maßstab allen Handelns galt und dementsprechend zu profilieren war. Insbesondere die Oratorianer legten auf die Beherrschung der Passionen erhöhten Wert, bewegten sich damit aber konform zu den anderen Glaubenskongregationen. Zögernd fanden die Werke französischer Schriftsteller in den Kanon Aufnahme, und wenn dies geschah, so handelte es sich um die Verfasser von Predigtliteratur und religiösen Erbauungsschriften wie etwa Fléchier und Bossuet.

Die französische Grammatik, wenn sie denn unterrichtet wird, gerät zum Unterrichtsgegenstand gegen 1770 und in den darauffolgenden Jahren. Wird die französische Sprache als Gegenstand der Unterweisungen gelehrt, dann kristallisieren sich die Autoren aus der Regierungs- und Amtsperiode von Ludwig dem Vierzehnten als Quelle für die Schullektüre heraus. Geschichte und Geographie werden zögerlich gelehrt, aber als Quellen der Geographie werden nun zunehmend auch die Aufzeichnungen der Jesuiten und der Entdecker verwendet. Im Rahmen der Geschichtsunterrichtsgestaltung werden (hier gilt in der Regel der Antike das hauptsächliche Interesse) ab der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts gern auch private Aufzeichnungen von Lehrkräften verwendet, die als synoptische Zusammenfassungen der Geschichte herausgebracht werden und zum Teil neben den Autoren der römischen Antike wie Tacitus oder Sueton auch zunehmend französische Autoren wie beispielsweise Guichardin oder Duplex zitieren. In den letzten Jahren der Amtszeit von Louis XIV. findet sich eine Staffelung, die einen Beginn mit der griechischen und römischen Antike vorsieht und dann, mit höheren Schuljahren, dann einen Übergang zur Geschichte, Geographie und Landeskunde Frankreichs programmatisch avisiert.

#### **4.4. Traditionsbewußtsein und Innovationsaversion als Ursache der Krise sowie Diskussion der Pädagogik in der Wissenschaft**

Allerdings ist als ein weiterer Faktor zu benennen, dass die Bildungsinstitutionen sich gegen die tiefgreifenden Veränderungsprozesse, welche sich im Frankreich des achtzehnten Jahrhunderts abzeichneten, mutwillig sperrte und in seinen Traditionen verharrete.<sup>113</sup>

---

<sup>113</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 536 ff.

Gleichzeitig ist das achtzehnte Jahrhundert ein Jahrhundert intensiver und geistreicher Debatten über die Erziehungsfrage; F. Buisson erwähnt 51 Werke in seinem *Dictionnaire de pédagogie*, die zwischen 1715 und 1752 erschienen sind; und der Strom an entsprechenden Werken in den folgenden Jahren reißt nicht ab.

Sehr prägnant bringt d'Alembert, den Lebrun hier zitiert, die Situation auf den Punkt. Der typische Absolvent habe, so d'Alembert, die wertvollsten Jahre, nämlich die Jahre seiner Jugend, in diesen Bildungseinrichtungen vergeudet mit dem Studium toter Sprachen und einer Philosophie und Rhetorik, welche er tunlichst wieder verdrängen sollte. Die neuen Zeiten hätten durch den technischen und organisatorischen Fortschritt einen neuen Bedarf an entsprechend geschulten Menschen geschaffen; die Schulen aber bildeten lediglich für einige wenige Berufsbilder aus. Technik und kaufmännische Belange spielten eine untergeordnete Rolle in den Bildungseinrichtungen; und gerade in diesen Bereichen schreite die Entwicklung in besonderem Maße voran.

Auch Fleury beklagt in seinem *Traité du choix et de la méthode des études*, dass einem veralteten Humanismus die ganze Aufmerksamkeit gelte. Grimm, d'Holbach, Diderot, La Chalotait und andere geißeln einen Humanismus, der die Schüler automatisch hinter Klostermauern führe, eine Option, zu der sich eine immer kleinere Minderheit berufen fühlt. Am radikalsten und scharfzüngigsten erscheint die Kritik von Rousseau, der in seinem pädagogischen Roman *Emile* neue Wege beschreitet und eine Neubewertung von Tradiertem annahmt. La Chalotais versucht, mit seinem *Essai d'éducation nationale* neue Wege in der Pädagogik aufzuzeigen. Viele der Vorschläge seiner Zeit zielen darauf ab, das Französische stärker in den Vordergrund zu rücken und alt(philologisch)e Zöpfe abzuschneiden. Französisch müsse nicht nur Unterrichtssprache werden, sondern auch Unterrichtsobjekt und Betrachtungsgegenstand; das Französische müsse in einer systematischen und wissenschaftlichen Weise unterrichtet werden.

Im übrigen gelte es, die Geographie und die Geschichte aus ihrer stiefmütterlichen Behandlung herauszuholen, sie nicht mehr als Lokalkolorit der altphilologischen Texte zu sehen, die Geschichte nicht mehr als anekdotische Ausschmückung von Lesestücken zu behandeln, sondern ihnen den ihnen gebührenden Rang als seriösen Wissenschaften zuzuerkennen. Zudem dürfe, so Voltaire, Geschichte nicht als Zahlenfriedhof der

Jahreszahlen dynastischer Sezessionen begriffen werden, sondern müsse darüber hinausgehen und auch die Gebräuche fremder Völker miteinbeziehen.

Insgesamt sei es aber den Erfordernissen der Zeit geschuldet, die Wissenschaften, auch die Naturwissenschaften, stärker zu berücksichtigen. Fleury betrachtet noch einen anderen, allgemeinpädagogischen Aspekt, der sich als sehr modern und richtungsweisend herausstellen wird: die traditionelle Pädagogik sei nicht mehr aufrechtzuerhalten mit ihrer Neigung, Schülern ein bestimmtes Lernverhalten aufzuzwingen; stattdessen müsse man an die natürliche Neugier appellieren und sich diese pädagogisch nutzbar machen. Die sinnlich wahrnehmbare Umwelt provoziert ein Interesse, sich mit ihr auseinanderzusetzen, und hier genau muss pädagogisch verantwortliches Handeln ansetzen. Dies wird auch in Rousseaus *Emile* sehr deutlich in den Vordergrund gerückt.

Unterschiedliche Curricula und Fächer rücken in den Fokus einer angeregten Diskussion. Handelsleute und Seeleute stellten beispielsweise Forderungen, es solle weniger „spekulative“ Mathematik unterrichtet werden und dafür eher die nützlichen Bestandteile der Disziplinen wie etwa die Hydrographie. In Lyon wurden Bitten und Forderungen laut, Kurse in Rechtskunde, Mathematik, Englisch und Deutsch, also den modernen Fremdsprachen, sollten sich im curricularen Angebot niederschlagen.

Bildung war im Zuge parlamentarischer Willensbildung und Entscheidungsfindung, da die Kollegien der Jesuiten staatliche Zuwendungen erhielten, auch ein Politikum und ein parlamentarischer Zankapfel, zugleich wurden visionäre Vorstellungen von der Gliederung eines nationalen Schulsystems laut, das in etwa eine pyramidenhafte Grundstruktur vorsah, welche von den Universitäten oben an der Spitze bis zu den Dorfschulen am anderen Ende der Pyramide eine Aufspreizung vornahm. Diese Vorstellungswelten sind auch enthalten in dem *Plan d'éducation* aus dem Jahre 1768 von Parlamentspräsident Rolland.

Zudem befasste sich Rolland mit einem anderen Thema, dem der Lehrerbildung. Er empfiehlt die Gründung von Lehrerseminaren als an die Universitäten assoziierten Institutionen, als *maisons d'institution pour les maîtres*. Dies galt es umsomehr voranzutreiben, als die Jesuiten in Frankreich nicht mehr wohlgelitten waren und vertrieben wurden; diesen Verlust an wissenschaftlicher Kompetenz galt es zu ersetzen. Die Kollegien wurden unter entsprechenden *Bureaux* zusammengefasst und verwaltet.

Jedoch gilt es festzuhalten, dass bis zur französischen Revolution viele der Neuerungen nicht umgesetzt wurden.<sup>114</sup> Teils fehlte der Mut zur tiefgreifenden Veränderung, es mag möglicherweise auch an einer gewissen Bequemlichkeit liegen; man hinterfragt Prinzipien und Programme nicht, wenn sie erst einmal nach aufwendiger Implementierung und Adaptierung hinreichend erfolgreich laufen. Allerdings weisen manche auch darauf hin, dass eine Schulbildung eben sehr viel mehr sei als eine Berufsausbildung; moralische Werte, Prinzipien, Theorien und die Werke der klassischen Antike, all dies macht letztlich die geistigen Schätze des Abendlandes aus und muss gemäß der hierzu eher konservativ, das heißt in diesem Zusammenhang tatsächlich bewahrend, eingestellten Klientel an die zukünftigen Generationen in Verantwortung übertragen werden.

Die Auffächerung der Disziplinen vollzieht sich im Rahmen einer durchaus berufsbezogenen Schulbildung in den *maisons d'éducation*, die insbesondere im Norden Frankreichs im späten achtzehnten Jahrhundert sehr zahlreich werden, zwar Schulgeld erheben, allerdings auch eine an den Bedürfnissen der Nachfrager von Arbeitskraft orientiert sind. Mathematik und Naturwissenschaften spielen eine bedeutsame Rolle in diesen Institutionen. Latein wird in diesen weiterführenden Schulen nicht oder in einem bescheidenen Ausmaß gelehrt, ein Novum und aus klerikaler Sicht vermutlich eine Provokation ersten Ranges. Dafür finden kaufmännische Rechenfertigkeiten wie Kalkulation und Zinsrechnung in vielen dieser Einrichtungen eingehende Berücksichtigung, teilweise werden auch die Maß- und Gewichtseinheiten des Auslands gelehrt, sodass ein unmittelbarer Bezug zum Außenhandel erkennbar wird. Darüber hinaus erfolgt die Hinwendung zu den neueren Sprachen, insbesondere zu den handelspolitisch wichtigen Landessprachen Italiens, des Vereinigten Königreiches und Deutschlands. Diese unbequeme Konkurrenz nötigt nun den etablierten Kollegien ihrerseits eine Ausweitung ihres Fächerangebotes ab. Englisch und Niederländisch stehen nun auf dem Stundenplan, ebenso wie Kalkulation und Zinsrechnung, um den Bedürfnissen des mittlerweile aufstrebenden Bürgertums gerecht zu werden. Zudem tauchen bald spezialisierte Schulen auf, welche etwa im künstlerischen oder technischen Bereich ein Schwerpunktprofil aufweisen. 1741 wird eine erste jener Schulen in Rouen gegründet, welche man als Designfachschule bezeichnen könnte, eine *école de dessin*.

---

<sup>114</sup> Rennes wird hierfür als Beispiel genannt, jedoch gilt dies für viele Schulen in Frankreich. Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 552.

## **4.5. Die Bedeutung und Würdigung der modernen Sprachen im Zeitalter der Lumières**

Interessanterweise ist der Hauptimpuls zur Einführung der französischen Sprache als Schulfach und als Studienobjekt externer Natur, man könnte im ökonomischen Sinne von einer nachfrageorientierten Politik sprechen, denn mit dem allmählichen Schwinden der Bedeutung des Lateins und zugleich mit dem erheblichen Interesse, auf welches die französische Sprache gerade auch im europäischen Ausland stößt, werden nun auch die Franzosen für das Thema Französisch im Klassenzimmer mehr und mehr sensibilisiert.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 87.



## 5. Die Unterrichtung in Frankreich in modernen Fremdsprachen

In dem Maße, in dem sich Französisch sowohl in Frankreich selbst als auch in Europa als Sprache etabliert, geht das Interesse der französischen Öffentlichkeit an einer Unterweisung in modernen Fremdsprachen zurück. Allerdings sprechen sich die meisten Sprachphilosophen und Denker wie La Chalotais und d'Alembert in Bereichen der Erziehung dahingehend aus, dass eine Ausdehnung des fremdsprachlichen Unterrichts überaus wünschenswert sei. Der Nützlichkeitsgedanke, das heißt das utilitaristische Kalkül, darf als Triebkraft angesehen werden, die hinter einer Forderung steht, auch Englisch, Deutsch, Spanisch und Italienisch als Unterrichtsfächer mit einzubeziehen.<sup>116</sup>

Es mag provozierend genug erscheinen, dass diese Sprachen in ihrer Nützlichkeit sogar über das Lateinische und Griechische gestellt werden; Rolland argumentiert bei seiner klaren Präferenzenbildung über die Nützlichkeit im Hinblick auf Handelsreisen und Verhandlungen aller Art, bei denen entsprechende Sprachkenntnisse von Nutzen sind. Beauzée begeistert sich für die Errungenschaften, die im deutschen Sprachraum auf dem Gebiet etwa des öffentlichen Rechts und der Medizin erbracht worden sind und in entsprechender Publikation vorliegen. Das Englische wiederum und die englischsprechende Welt sind führend auf dem Gebiet des Handels, der Politik und der Physik. Den Nutzen der europäischen Literatur etwa auch für den Einsatz an französischen Schulen hebt d'Alembert wiederum nachdrücklich hervor; insbesondere sieht er das Englische und Italienische in einer hierfür prädestinierten Spitzenposition.

Auch kritische Stimmen verstummen keineswegs, diese Erfahrung müssen die Apologeten der Nützlichkeitsthese im Hinblick auf die modernen Fremdsprachen durchaus machen. Guyton de Morveau sieht die Nützlichkeit der modernen Sprachen eher distanziert und spricht sich dafür aus, die Zahl der Fremdsprachenlehrer zu begrenzen; es genüge vollauf, wenn den Hauptstädten der Provinzen jeweils ein Lehrer des Italienischen, des Englischen und des Deutschen zur Verfügung stünden.

Die Lehrkräfte der altphilologischen Abteilung sehen für Konkurrenz naturgemäß keinerlei Bedarf, im Gegenteil. Sie sträuben sich ganz offenkundig gegen die neuen und modernen

---

<sup>116</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 89.

Sprachen; ihr Argumentationsmuster lässt sich wie folgt skizzieren: Nicht die Berufsausbildung oder eine diesbezüglich ausgerichtete Propädeutik ist die Zielsetzung der allgemeinen Bildung, sondern die Ausbildung des *raisonnement* und des *goût*. Hierfür ist ihrer Meinung nach die Befähigung, Texte in lateinischer und griechischer Sprache zu rezipieren und zu redigieren, unerlässlich.

Jedoch zeichnet sich insbesondere in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts eine Bewegung hin zu den modernen Sprachen ab, und zwar jenseits jeglicher Nützlichkeitserwägungen. Die Lerner empfinden am Lernen und Erlernen fremder Sprachen Freude und Selbstbestätigung. Intrinsische Motive begünstigen also ein Fortschreiten des modernen Fremdsprachenunterrichts. Zunächst werden die Sprachen<sup>117</sup> der Nachbarländer, welche sprachgeschichtlich mit dem Französischen einen höheren Verwandtschaftsgrad zeigen, mit Freude erlernt, zumal die Beschäftigung mit der italienischen und spanischen Sprache als zum guten Ton gehörig gilt;<sup>118</sup> jedoch gilt auch das Deutsche zunehmend als chic, und die Verbreitung des Englischen erlebt einen Höhenflug, der von den übrigen Fremdsprachen nicht ansatzweise erreicht wird.<sup>119</sup> Sogar viele Militärschulen bilden ihre Offiziersanwärter in den modernen Sprachen aus, genannt seien hier nur die Militärschulen von Paris und Sorèze. Zu diesem Zweck werden sogar Diener und Hausangestellte eingestellt, die man sich aus Deutschland kommen lässt, um die Vertrautheit in dem fremden Idiom über Gespräche zu erlangen.<sup>120</sup> Mutata mutandis umgeben sich auch außerhalb Frankreichs viele Angehörige der kulturell und materiell begünstigten Schichten mit angeworbenen Lehrkräften oder Vertrauten aus den frankophonen Gebieten.<sup>121</sup>

In den Schulen in Borèze und Pontlevoy machte man die Schüler mit den Werken der Weltliteratur eingehend vertraut. Zudem fanden sich Übersetzungskurse, in denen französische Texte ins Englische übersetzt wurden, nebst deutschen Konversationskursen. Generell waren die Schulen, zuvorderst die klassischen *collèges* mit integriertem modernem Fremdsprachenunterricht eher dünn gesät. In Bordeaux existierten unter ihnen solche, welche Englisch und Niederländisch in Kursen unterrichteten. Man muss sich allerdings vor Augen

---

<sup>117</sup> Hiermit sind in vorderster Linie das Italienische und das Spanische gemeint, die sich bei den französischen Fremdsprachenlernern einer besonderen Beliebtheit erfreuen.

<sup>118</sup> Siehe Jean-Claude Chevalier: *Histoire de la grammaire française*, Paris: PUF 1994, S. 29 .

<sup>119</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 90.

<sup>120</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 90.

<sup>121</sup> Siehe Chevalier (1994), S. 29 ff.

halten, dass manche Absolventen dieser *collèges* oftmals im Anschluss an Sprachschulen herantraten oder sich einen Sprachlehrer leisteten, also eine gewisse Tendenz zur Postposition dieser notwendigen Lehrinhalte vorhanden war.

Im Hinblick auf ein weibliches Bildungsrezipiententum ließe sich anmerken, dass nunmehr eine Fülle von Manualen und Lehrwerken auf dem einschlägigen Markt erscheint, welche speziell für Frauen und Mädchen konzipiert sind. Sie richten sich an diejenige weibliche Öffentlichkeit, welche sich anheischig macht, etwa die Sprachen Dantes oder Cervantes‘ zu erlernen. Jedoch findet auch dieses Ansinnen nicht ungeteilten Beifall; Fénelon, um nur einen von vielen zu nennen, sieht die beschriebene Entwicklung kritisch, denn diese Sprachen eröffneten den Weg zu *livres dangereux*, zu als gefährlich für die moralische Tugend der Frau eingestufte Literatur, dies beschreibt er in seinem *De l'éducation des filles* ausführlich.

## 5.1. Die Franzosen und die Fremdsprachen: Das Deutsche

Das Verhältnis der Franzosen zum deutschen Idiom ist als sehr schwierig und zwiespältig zu charakterisieren. Einerseits sprechen viele Einwohner des Elsaß und Lothringens Deutsch, andererseits verachtet man die Sprache von tiefstem Herzen. Dies hat verschiedene Gründe; zum einen gilt die Grammatik als fast nicht mehr lernbar schwierig und überkonstruiert und zum anderen vermögen Aussprache und Sprachmelodie den Franzosen nicht zu begeistern aufgrund ihrer Schroffheit. Zudem vermag nach dieser Auffassung die deutsche Literatur dem kultivierten Schöngeist nichts Herausragendes zu bieten, daher scheint sich das Deutsche nicht zu lohnen für jemanden, der in der Weltliteratur Anregendes sucht.<sup>122</sup>

Allerdings gibt Mayeur zu bedenken, dass diese eher negativ getönte Meinung schwerpunktmäßig von jenen Franzosen geäußert wird, welche, wenn man versuchte, es positiv zu formulieren, sich durch Distanz zur Materie ihre Unbefangenheit und Urteilsfähigkeit bewahrt haben; mit anderen Worten, es handelt sich um Zeitgenossen, die des Deutschen nicht oder nur in sehr bescheidenen Ansätzen mächtig sind.

---

<sup>122</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 91 ff.

Wenig hilfreich im Hinblick auf eine gute Presse sind allerdings die Meinungen jener großer Geister jener Zeit, die wie Friedrich der Zweite dem Deutschen einen halbbarbarischen Charakter attestieren; diese Bemerkungen dürften kaum ungehört verhallt sein.

Allerdings besticht insbesondere Preußen durch gewagte und mutige Reformen im Bereich von Staat, Verwaltung und Militär; dass diese Reformen und auch die militärischen Erfolge das Interesse der Franzosen erregen, ist verständlich; und aus dieser Anerkennung heraus entsteht ein neuer Anreiz, die Sprache der Nachbarn im Osten zu lernen.

Dieser Anreiz wird noch durch ein gesellschaftliches Großevent allerersten Ranges empfindlich gesteigert. Die Rede ist von einer Hochzeit zwischen Ludwig dem Sechzehnten und Marie-Antoinette im Jahre 1770. Die Erzherzogin aus dem erlauchten Geschlechte der Habsburger zog offenbar das gebannte Interesse der Öffentlichkeit an sich und bewegte die Menschen, mehr über das (deutschsprachige)<sup>123</sup> Österreich zu erfahren.<sup>124</sup>

Mit der französischen Revolution wird sich dies allerdings ändern, denn zu diesem Zeitpunkt gilt Deutschland als Feind der jungen Republik, und auch die deutsche Sprache büßt naturgemäß an Popularität ein.

Allerdings befinden sich in den Reihen der Revolutionsarmee manche Deutsche und zudem sprechen, wie schon angedeutet, auch Elsässer und Lothringer Deutsch, sodass diese Sprache nicht vollständig aus dem Bewusstsein Frankreichs verschwindet.

## **5.2. Die Franzosen und die Fremdsprachen: Das Englische**

Sehr viel anderer Natur und als in diametraler Opposition dem Deutschen gegenübergestellt, zumindest was den Beliebtheitsgrad anbelangt, vermag sich das Englische zu positionieren als die mit Abstand weitaus populärste lebende Sprache in ganz Frankreich (von der

---

<sup>123</sup> Es mag hier kurz Erwähnung finden, dass in dem Vielvölkerstaat Österreich auch noch weitere Sprachen wie das Ungarische oder das Böhmisches existiert haben.

<sup>124</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 92.

Muttersprache einmal abgesehen). Dieser zunächst erstaunlichen Entwicklung ist eine Fülle von Erfolgsfaktoren kausal zu attribuieren.<sup>125</sup>

Englisch galt als nützlichste Sprache, sie war *à la mode* und *en vogue* wie keine zweite Sprache;<sup>126</sup> es brach etwas Phänomenales aus, dem Caravolas den Ausdruck *Anglomanie* verleiht. Selbst Grimm bestätigt, dass keiner Sprache soviel Aufmerksamkeit und Fleiß entgegengebracht wurden. Landeskundliche Aspekte wie die Entwicklungen auf den in *splendid isolation* befindlichen Nordseeinseln faszinierten die Menschen in Frankreich und ermutigten sie, sich auch der Sprache Englands<sup>127</sup> zu stellen. Nur eine Minderheit jedoch war in der Lage, sich den Studien mit hohem wissenschaftlichem Eifer zu nähern, so zum Beispiel Montesquieu, für den England das Land der Freiheit und der Gleichheit konsitutierte. Allerdings sollte die Begeisterung für die kulturellen Tatbestände in Großbritannien nicht oder nicht ausschließlich mit einer obsessiven *idée fixe* in Zusammenhang gebracht werden, denn von Faiguet, einem der Verfasser der *Encyclopédie*, und anderen werden wohldurchdacht und fundiert erscheinende Argumente vorgebracht, die im Folgenden eine kurze Darstellung verdienen.<sup>128</sup>

Die Begeisterung für die englische Kultur und Sprache, aber auch tatsächlich für fremde Sprachen und kulturelle Leistungsbeweise fremder Kulturen erstreckte sich auch auf die westlichen Nachbarn der französischen Sprechergemeinschaft, denn die Deutschen himmelten die Briten regelrecht an, wie es scheinen mag, denn Heinrich Christoph Albrecht verleiht der offenkundigen Sympathie seiner Landsleute in seinem 1784 vorgestellten Versuch einer *critischen englischen Sprachlehre* durchaus beeindruckende Worte: „Deutschland ist [...] das sprachkundigste aller europäischen Länder.“<sup>129</sup> Diese etwas vollmundige Äußerung wird versuchsweise argumentativ unterfüttert durch eine Aufzählung der „Mitstreiter“ in der noch keine olympische Anerkennung genießenden Disziplin des Multilingualismus: „Weder der Franzose noch der Engländer oder Italiäner lernen so viele und so vielerley Sprachen, als der

---

<sup>125</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 95.

<sup>126</sup> Das Englische hatte noch nicht ganz den Status einer internationalen Verkehrssprache, vgl. hierzu Bernhard Fabian : „Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts“, in: Dieter Kimpel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg: Felix Meiner Verlag 1985 S. 178 f.

<sup>127</sup> Es sei nur kurz und der Vollständigkeit halber angemerkt, dass im Bereich der britischen Inseln, Irland eingeschlossen, sehr viel mehr Sprachen, Idiome und Varietäten existieren als das in Schulen gelernte Oxford-Englisch. Insbesondere die Sprachen keltischer Herkunft wie das Kornische oder das Gälische wären hier zu erwähnen.

<sup>128</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 95.

<sup>129</sup> Vgl. Heinrich Christoph Albrecht: *Versuch einer critischen englischen Sprachlehre*, zitiert nach : Bernhard Fabian : „Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts“, in: Dieter Kimpel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg: Felix Meiner Verlag 1985, S. 185.

Deutsche jetzt schon zu den nothwendigen Kenntnissen eines Gelehrten zu fodern anfängt.“  
Durchaus feinsinnig und tiefgründig, teilweise aber recht provokativ, fällt dann allerdings die kritische Reflexion aus, wenn Albrecht nach den psychosozialen Beweggründen für ein solches per se ja eher lobenswertes Verhalten fragt. „Ist es Wahl aus Gründen, ist es Nothwendigkeit, Mangel an eignem Reichthum, der den Deutschen so zu fremden Quellen treibt?“<sup>130</sup> Dass die Beschäftigung mit einer fremden Kultur auch einem Bedürfnis eines intelligenten Lebewesens wie dem Menschen nach geistiger und kultureller Betätigung entspringen könnte, taucht hier nicht auf, lediglich die Möglichkeit einer möglicherweise aus materiell-ökonomischen Gründen gespeiste „Nothwendigkeit“ oder sogar die schamhafte Überdeckung eigener (vermeintlicher) Defizite finden auf der Liste der multiattributiven Kausalisierung/Kausalattribution Berücksichtigung.

Gründe für die anglophilen Begeisterungstürme der Franzosen lassen sich in mehrfacher Hinsicht finden.

Großbritannien als das Land der Habeas Corpus-Akte genoss in politischer Hinsicht eine besondere Stellung, aber auch in ökonomischer Hinsicht, man denke an die industrielle Revolution, galt das Land als Vorreiter. Die Naturwissenschaften genossen eine besondere Privilegierung; Forschungsreisende aus Großbritannien machten von sich reden. Diese politisch-kulturellen Gründe gaben den Ausschlag, sich über englische Sprachkenntnisse einen gewaltigen Kulturschatz zu erschließen.<sup>131</sup>

Zudem wird auch auf die linguistische Proximität zwischen dem Englischen und dem Französischen wiederholt und mit Nachdruck hingewiesen. Sprachkenntnisse im Englischen sind nach herrschender Auffassung leichter für einen Franzosen zu erwerben. Dies bezieht sich auf die syntaktischen Strukturen, die von geringer Komplexität geprägt sind, sowie auf die Lexik, welche, was den Bereich des Eruditenwortschatzes anbelangt, zu einem großen Teil aus dem französischen oder lateinischen Wortschatz stammt; man könnte also in manchen Fällen von Lehnwortschatz sprechen. Diese Gründe lassen es als opportun erscheinen, Englisch zu lernen, beziehungsweise sich im Fall einer Wahlentscheidung, wenn noch nicht gewiss ist, welche Sprache als moderne Fremdsprache gelernt werden sollte, für das angelsächsische Idiom zu entscheiden. Der Aufwand zum Erwerb von Sprachkompetenzen im Bereich des Englischen ist demnach erfreulich gering, und der

---

<sup>130</sup> Vgl. Albrecht (1985), S. 185.

<sup>131</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 96.

Lernfortschritt dürfte umso zügiger ausfallen. Denkbar ist dadurch, dass weiter fortgeschrittene Schüler im Sinne eines LDL-Ansatzes<sup>132</sup> anderen Schülern bei der Verinnerlichung von Strukturen behilflich sind.<sup>133</sup>

Von Vorteil wirkt sich das relativ reiche Angebot an Lehrkräften im Bereich der englischen Sprache aus; viele Briten gelangen nach Frankreich, um dort Sprachkurse zu geben. Die englische Sprache wird in manchen *collèges* gelehrt, ebenso in Militärschulen und natürlich naheliegenderweise in den Sprachschulen Frankreichs. Zudem gereicht dem Englischen zu Vorteil, dass sich – im Kontrast zu den klassischen Sprachen – ein direkter Kontakt mit Muttersprachlern herstellen lässt, mit denen sich plaudernd Konversation betreiben lässt, um darüber einen Lernfortschritt in den Sprachkompetenzen zu bewirken. Darüberhinaus sind Zeitungen im Umlauf, wie etwa die *Gazette d'Angleterre*, welche einen hohen Verbreitungsgrad besitzt und sich großer Beliebtheit erfreut, da sie Lesererwartungen nach Amusement und Zerstreuung entgegenkommt. Lesevergnügen gepaart mit didaktischem Gewinn gilt als willkommene Abwechslung zu Schule oder Arbeitsalltag und wird von den Franzosen gern angenommen.

Problematisch erscheint, dass an englischen Büchern auf dem Kontinent ein eklatanter Mangel herrscht. Oftmals musste man sich mit französischen Übersetzungen englischer Werke behelfen, da die Originalwerke in der Sprache des Verfassers nicht oder nicht in ausreichender Anzahl verfügbar erschienen.<sup>134</sup>

Ein gewisser Mangel an geeigneten Lehrwerken wird zuweilen beklagt, allerdings existieren einige erprobte Lehrmanuale und Grammatiken wie etwa die *Eléments de la Langue Anglaise*, welche der von Du Marsais beeinflusste Grammatiker L.P. Siret im Jahre 1773 vorstellt. Luneau de Boisjermain stellt 1787 seinen *Cours de langue angloise* vor; zudem existieren von Nicolas Adam *La vraie manière d'apprendre une langue quelconque (...) Grammaire anglaise* von 1786, die *Suite de la grammaire anglaise, ou Traduction littérale (...) Histoire* von Rasselas aus dem Jahre 1787 sowie das von ihm ein Jahr später verfasste Werk *Suite de*

---

<sup>132</sup> Hinter dieser Abkürzung verbirgt sich das Konzept des Lernens durch Lehren (in der deutschsprachigen Literatur oft gern als LDL abgekürzt). Indem der Schüler einem anderen gewisse Phänomene erklärt, vertieft er gleichzeitig das eigene Verständnis der Materie.

<sup>133</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 96.

<sup>134</sup> Dies scheint wiederum die Bedeutung zu unterstreichen, welche das Französische im 18. und beginnenden 19. Jahrhundert erlangt hat; vgl. Alexander Dolinin : „Pushkin and English Literature“ in: David M. Bethea (Hg.): *The Pushkin Handbook*, Madison u.a. : The University of Wisconsin Press 2005, S. 431.

*la grammaire anglaise, ou Traduction littérale des pièces anglaises suivantes (...)*. Lehrkräfte des Faches Englisch und Autodidakten sowie *aficionados* der englischen Sprache stehen zudem aus England importierte Werke zur Verfügung wie beispielsweise die *Elements of the English Language* (...) von V.J.Peyton aus dem Jahre 1761, einem in der Hauptstadt wirkenden Lehrer für Englisch und Französisch.<sup>135</sup>

Wenn man die verschiedenen Werke Revue passieren lässt, so lässt sich ein roter Faden in Gestalt eines all diesen Werken gemeinsamen bilingualen Ansatzes ausmachen und konstatieren. Allerdings existiert noch Freiraum zur Abgrenzung von den jeweils anderen Werken. Peyton akzentuiert relativ stark den normativen Ansatz der Regelfindung und Regelmemorierung. Davon grenzt sich Siret ab, welcher eine starke Tendenz zum Vokabular zeigt, sowie von Adam und Luneau de Boisjermain, die gern auf literarische Texte als Explikationsmaterial zurückgreifen.

Sirets Einführungswerk präsentiert sich als schmales Bändchen mit etwa 108 Seiten, die sich nach drei Teilen auffächern. In einem ersten Teil werden die *Parties du discours* eingehend analysiert, während syntaktische Fragestellungen den zweiten Teil konstituieren, während ein dritter Teil mit *Idiômes Anglois & François* den Abschluss bildet. Dem Beispiel von Du Marsais folgend expliziert Siret die besonderen Schwierigkeiten der englischen Sprache an Hand englischer Textbeispiele, insbesondere die Romane von Richardson werden in Auszügen abgedruckt, um daran bestimmte Phänomene zu erhellen.<sup>136</sup>

Luneau de Boisjermain verfißt in seinem Werk die Auffassung, das Kind müsse die Fremdsprache wie die eigene Muttersprache erlernen. Insbesondere empfiehlt sich seiner Meinung nach der komplette Verzicht auf grammatische Lektionen; lediglich die Lektüre authentischer literarischer Werke mit wörtlicher Interlinearübersetzung, anschließender Erlernung des Vokabulars und zuletzt Vertiefung mittels Übersetzungsübungen vermag in kurzer Zeit zufriedenstellende Resultate zu erbringen.

Adam schlägt vor, die Prinzipien der Muttersprache zu vergegenwärtigen und darauf aufbauend die Lektüre authentischer literarischer Texte in Angriff zu nehmen. Peyton wiederum glaubt sich im Besitz einer bahnbrechenden Entdeckung, derzufolge Prinzipien der

---

<sup>135</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 96 f.

<sup>136</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 98.



Sprache mittels einer dialogischen Unterrichtsform vermittelt werden. Diese dialogische Form spiegelt sich in seinem Buch wieder. Zudem verwendet er eine systematisch- graphische Dreiteilung der Seite; in einer Spalte sieht man den englischen Text im Original; diesem sind in zwei weiteren Säulen gegenübergestellt der Text in der französischen Übersetzung sowie eine phonetische Transkription. Die Besonderheit seines Werks besteht seiner Ansicht nach darin, dass es auch für englische Schüler hervorragend zur Verbesserung des Stils eingesetzt werden kann. Allerdings empfiehlt sich der autodidaktische Einsatz des Lehrmaterials weniger; Peyton empfiehlt die Hinzuziehung eines Lehrers, um die Sprache wirkungsvoll und effektiv erlernen zu können.

Peytons Werk schließt mit einem Manual mit dem *Vocabulaire Anglois et François thématique*, in dem verschiedene Wortfelder didaktisch aufbereitet werden sowie den Phrases familières, in welchen wir eine Art Sprachführer vorfinden mit einer Themenbindung an Situationen wie der Besuch des Arztes oder die Uhrzeit und ihre Erfragung. Auch hier findet sich wieder die bewährte Drei-Säulen-Darstellung der vorangegangenen Teile des Werkes wieder.

### **5.3. Die Franzosen und die Fremdsprachen: Das Italienische**

Im achtzehnten Jahrhundert ist die Reise nach Italien, die Grand voyage, in ihrem edukativ-kulturbildenden Bildungsauftrag etwas verblasst; es werden zwar noch Reisen nach Italien unternommen, aber das Italienische wird nicht mehr ganz so intensiv nachgefragt. Künstler und Intellektuelle sowie Damen der gehobenen Gesellschaftsschichten hingegen lernen nach wie vor das Idiom Dantes mit Begeisterung. Unterrichtet wird die Sprache mittels praktischer Einheiten, Lektüre und Konversation. Hierfür haben sich bilinguale Lehrwerke besonders bewährt. Von Veneroni stammt der *Maître italien* aus dem Jahre 1678, welcher allerdings auch im achtzehnten Jahrhundert noch sich hoher Beliebtheit erfreut. Jedoch gilt auch das Werk des Abbé Annibale Antonini als hilfreiches Manual. Der Königin widmet er seinen *Traité de la grammaire italienne* im Jahre 1726; eine *Grammaire italienne à l'usage des Dames* im Jahre 1728, eine *Grammaire italienne pratique et raisonné* im Jahre 1742 sowie ein Wörterbuch, das sich zum Teil auf das Wörterbuch der Accademia de la Crusca stützt,

vervollständigen sein umfangreiches Schaffen. Ferner existieren noch diverse Schriften italienischer Sprachlehrer, die sich in Frankreich niedergelassen haben. Hierbei wäre Palomba mit seinem *Abrégé de la Langue Toscane ou nouvelle méthode* in drei Bänden aus dem Jahre 1768 zu erwähnen. Er weist bezugnehmend auf den seiner Meinung nach bestehenden Mangel an guten Grammatikwerken und Sprachmanualen darauf hin, dass er sich zum einen durch eine hohe Fachkenntnis, aber auch durch ausgeprägte didaktisch-methodische Kompetenzen auszeichnet, welche letztlich nur durch lange Erfahrung als Sprachlehrer zu erwerben sind. Der erste der drei Bände befasst sich mit Aussprache und Phonetik, der zweite unterzieht unter anderem Syntax und Orthographie einer genaueren Untersuchung. Sorgfältig kompilierte Sammlungen von Beispielsätzen komplettieren diesen Band; zudem wird sprachkontrastiv auf Unterschiede zwischen dem Französischen und dem Italienischen Wert gelegt. Davon hebt sich der dritte Band ab; er liefert eine sorgsam ausgewählte Anthologie italienischer Poesie, die den Leser in der Lektüre authentischer Dichtung in der fremden Sprache gewöhnen soll. Zudem lassen sich Unterschiede des Stils sowie Werke unterschiedlicher Epochen finden, sodass hiermit eine kleine literaturhistorische Unterweisung stattfindet.<sup>137</sup>

Deodati de Tovazzi erregte aufgrund seiner Kontroverse mit Voltaire über die Frage, welche der zwei Sprachen über der jeweils anderen Sprache überlegen ist, das Italienische oder das Französische, Aufmerksamkeit. Hochgelobt wurde jedenfalls seine Grammatik mit dem Titel *Définitions des Règles grammaticales de la Langue Italienne* aus dem Jahre 1772. Besonderes Augenmerk wird der Verwendung der korrekten Verbformen sowie den Übersetzungsübungen geschenkt. Marcel Borzacchini stellt ebenfalls wie Palomba einen Mangel an passenden und geeigneten Lehrwerken fest und macht sich mit seinem *Maître Toscan* von 1776 anheischig, dem Abhilfe zu schaffen. Dem Abbé Antonio Curioni verdanken wir eine *Grammaire italienne réduite en six leçons*, die er im Jahre 1781 vorstellte, ein Werk, das auf 159 Weiten Regeln, Kommentare sowie drei Dialoge enthält. Nach London umgezogen, machte er 1788 Furore mit seiner *Double méthode pour apprendre la langue italienne, l'une pour commencer l'autre pour se perfectionner (...)*. Das Werk, mit dem er die Briten zu begeistern trachtete, enthielt französische, italienische und englische Idiome. Die *Idiomes de la langue française traduits par des Idiomes Italiens littéralement conformes aux Idiomes de la langue anglaise (...)* im Jahre 1788 sind mit dem methodischen Instrument der Interlinearübersetzung ausgestattet und dementsprechend lernfreundlich gestaltet, wie man zu

---

<sup>137</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 100 ff.

jener Zeit der Ansicht war. Der Verfasser rühmt sich im Übrigen der Erfindung der Translinearmethode; offensichtlich hat der Erfolg viele Väter.

Es lassen sich noch weitere Verfasser und Autoren benennen, offenkundig muss das Interesse der Franzosen an der italienischen Sprache durchaus prononciert gewesen sein. Mugnozzi veröffentlicht 1784 in Paris *Les Eléments de la langue italienne*, denen er die *Traité en Italien, l'un sur le Style, l'autre sur la Poésie* (...) folgen lässt. Zuanelli wirft in Strasburg 1785 seinen Hut in den Ring, indem er eine *Nouvelle méthode facile et abrégée pour la langue italienne* in zwei Bänden veröffentlicht. Die *Grammaire italienne développée d'une manière nouvelle, facile et très concise* des Abbé Cajetano Di Boldoni bereichert 1787 den Markt an Lehrwerksmanualen, und fünf Jahre später erblickt Peppina Curionis Werk *Méthode pour commencer l'étude de la Langue Italienne à l'usage des Dames* das Licht der Welt. Die Befürchtung einer geistigen Überforderung des Zielkundenkreises muss schon als relativ drückend empfunden worden sein, denn das schmale Bändchen umfasst nicht mehr als 48 Seiten.

Besondere Aufmerksamkeit schenkt Caravolas dem Werk des Abbé Bencirechi, den *Leçons hebdomadaires de la langue italienne à l'usage des Dames, suivies de deux Vocabulaires, d'un Recueil de Synonymes Français de l'abbé Girard, appliqués à cette Langue ; d'un Discours sur les Lettres familières ; & d'un Précis des Règles de versification Italienne*, das 1772 erscheint.

Dieser Didaktiker hat sich auf die Unterrichtung von Nicht-Muttersprachlern spezialisiert, und seine methodische Herangehensweise trägt dem Rechnung durch konsequenten Verzicht auf grammatische Überlegungen und Reflexionen. Zugleich bedarf es einer grammatikalischen Unterweisung auch nicht, da viele der französischen Grammatikregeln sich auch im Italienischen wiederfinden.

Laut Caravolas besticht sein Lehrwerk durch geschicktes und logisch stringentes Vorgehen; die Darbietung der Materialien ist systematisch und verständlich. Bencirechi garantiert sogar quasi, dass Schüler, die sich rigoros an die Anweisungen und Lerntipps halten, schon nach acht Monaten die Sprache sprechen und Texte in dieser Sprache verstehend rezipieren könnten. Unter anderem werden Aussprache sowie, immerhin, gewisse grammatische Grundlagen, Vokabular sowie Gelegenheiten zum Einüben von Konversation und

Übersetzung geboten. Ferner finden sich Alltagsbriefe sowie poetologische Schriften auf Italienisch, sodass Übungsmaterial in ausreichender Bandbreite vorhanden ist; weitere Texte zum Lernen erübrigen sich nach Meinung von Bencirechi.

Die Gesamtanzahl von 32 Lektionen, von denen jede in einer Woche zu bewältigen ist, führt den Leser zu einer vertieften Kenntnis der Sprache. Die ersten zwei Wochen beinhalten in den ihnen zugeordneten Lektionen die Aussprache, darauf folgen die Satzteile, der Artikel und weitere grammatische Phänomene. Nach der neunten Woche werden die Verbkonjugationen durchgenommen, zunächst die Hilfsverben, dann die regelmäßigen und noch später wiederum die noch verbleibenden unregelmäßigen Verben. Hat der Schüler all diese Hürden erfolgreich überwunden, so darf er sich der Wortschatzarbeit widmen; das Vokabular ist dabei nach Themen- und Motivgruppen geordnet, wie etwa die Kleidung und ähnliches.

Aber auch in Italien erscheinen Lehrwerke auf Französisch für französischsprachige Lerner der italienischen Sprache. Ein Beispiel dafür wäre etwa André Constantini, der in Genf 1741 *Le maître toscan ou nouvelle grammaire françoise et italienne* veröffentlicht. Inhalt dieses Lehrwerks sind eine Grammatik, eine Sammlung von nach Nützlichkeitsabwägungen kompilierten Phrasen und Redeprodukte, eine Lexik sowie ein als Lehrtext gedachter Dialog zwischen drei Herren und ihrem Lehrer. In London wird *Le Maître aisé et Réjouissant ou Nouvelle Méthode Agréable pour apprendre sans peine la Langue Italienne* 1714 in der zweiten Auflage publiziert, G. Rossi zeichnet hierfür verantwortlich.

Von G.B. Pistolei stammt die Florentiner *Grammatica italiana per stranieri* für « Ausländer », wie der Titel besagt, im Jahre 1761. 1779 folgen in Wien J. Landis *Principes élémentaires de la langue italienne*. Ferner wäre Nicolas Adam zu erwähnen, der nicht nur *La vraie manière d'apprendre une langue quelconque, vivante ou morte, par le moyen de la langue française* vorgestellt hatte, sondern dieser auch noch im Jahre 1783 eine *Grammaire italienne à l'usage des Dames* folgen lässt. Luneau de Boisjermain publiziert in demselben Jahr den *Cours de langue italienne, à l'aide duquel on peut apprendre cette langue chez soi, sans maître, et en deux ou trois mois de lecture*. Es fällt auf, dass auch hier eine Aussage zum benötigten Zeitaufwand gemacht wird, deren Eintreffen fraglich bleibt. Man mag hierbei fragen, ob die Käufer dieses Buches den Verfasser in Regress nehmen, falls nach zwei bis drei Monaten noch nicht die erwünschten Sprachkompetenzen vorhanden sind.

De Lannoy, dem allerdings nicht allzu überzeugende Kenntnisse der Materie nachgesagt werden, verdanken wir die *Elémens de la Langue Italienne* aus dem Jahre 1778; sein Werk ist überwiegend praktischer Natur, wobei er auf theoretische Diskurse und Reflexionen sowie auf Regeln verzichtet, allerdings auch keine Dialoge vorsieht. Dafür findet der Leser Übungen etwa zur Aussprache und Übersetzungsübungen.

Gleich vier Sprachen auf einmal bedient Dom Jean Noel Blondin, der mit seinem *Plan d'instruction pour la langue francaise, anglaise, latine et italienne* im Revolutionsjahr 1789 für Interesse sorgt. Damit nicht genug, veröffentlicht er ein Jahr darauf den *Précis de la Langue Italienne*. Der Abbé Gaultier veröffentlicht im Jahre 1790 die *Racines de la langue italienne ou Méthodes pour apprendre les Principes de cette Langue par le moyen des Racines*. Speziell an weibliche Leserschaft richtet sich das Werk von A.J.U. Hennet, der mit einem Werk namens *Nouvelle grammaire italienne pour les Dames* im Jahre 1790 auf den Markt kommt. Schließlich wäre noch Luis Pierre Siret zu benennen, der die *Elémens de la Langue Italienne ou Méthode Pratique pour apprendre facilement cette langue* 1797 vorstellt.

Auch auf dem Gebiet der Wörterbücher und Dictionnaires<sup>138</sup> ist eine Flut von Erscheinungen zu verzeichnen; die Quellenlage der Lernmanuale, Wörterbücher und Lehrmaterialien erscheint in jeder Hinsicht ungewöhnlich gut und vielseitig. Daraus lässt sich in der Tat ein tiefgreifendes Interesse der Franzosen an der italienischen Sprache ableiten. Zudem kommen noch als weitere Medien die Übersetzungen italienischer Werke über diverse Fachbereiche und Disziplinen.

## 5.4. Die Franzosen und die Fremdsprachen: Das Spanische

Für das Spanische gilt es zu konstatieren, dass ein vergleichsweiser Mangel an Instruktionswerken zum Spracherwerb herrscht. Dieser Mangel geht einher mit einer sehr geringen Lehrkräfteausstattung auf dem Sektor des Spanischunterrichts, sodass sich ein eher tristes Bild der Gesamtlage ergibt. Die an der Sprache Cervantes' und de la Vegas Interessierten müssen sich mit Neuauflagen etwa von Lancelots *Méthode espagnole*

---

<sup>138</sup> Auch hier finden sich sehr umfangreiche Auflistungen und Kompilationen; darauf soll jedoch mit Bedacht verzichtet werden, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

zufriedengeben.<sup>139</sup> Dies entspricht einer programmatischen Spiegelung der sprachphilosophischen und grammatikographischen Verhältnisse in der Geschichte der spanischen Sprachreflexion und Auseinandersetzung insbesondere mit den Untersuchungsgegenständen der Morphosyntax. Als Meilensteine vergegenwärtigt finden sich die Nebrija-Grammatik, die sich nach einem etwas drollig anmutenden Vergleich von heutigen Sprachbeschreibungsansätzen unterscheidet, wie sich etwa der allererste Daimler von heutigen Automobilen abhebt („como esos coches prohistóricos“)<sup>140</sup>, also auch die Deskriptionsansätze von Bello und seinen Zeitgenossen; zwischen diesen Meilensteinen situieren Linguisten und Sprachhistoriker jedoch ein auch durch die nicht allzu beeindruckend angelegte Akademie-Grammatik nicht gefülltes grammatikographisches Vakuum.<sup>141</sup>

Zudem steht die *Nouvelle grammaire espagnole pour apprendre facilement & en peu de temps, à prononcer, écrire & parler la langue Castellane, selon le sentiment des meilleurs Auteurs & l'usage de la Cour d'Espagne (...)*<sup>142</sup> von dem Abbé de Vayrac von 1708 zur Verfügung. Explizit erfolgt hier der Verweis auf den Sprachgebrauch des königlichen Hofes und der anerkannten Verfasser. Von einem anonymen Verfasser stammt zudem ein Werk, das sich insbesondere an den Hochadel als Abnehmerkreis wendet: der *Abrégé de la grammaire espagnole, à l'usage de mesdames les Princesses*.<sup>143</sup>

Außerdem erscheint von B.A. Bertera, einem königlichen Übersetzer, ein Lehrwerk im Umfang von 64 Seiten, also ein vergleichbar übersichtliches Booklet. Es trägt den Titel: *Nouvelle méthode, contenant en abrégé tous les principes de la langue espagnole, avec des dialogues familiers*. Eine Kombination aus Grammatik und Wörterbuch finden wir bei Guillaume Maunory. Seine *Grammaire et dictionnaire français et espagnol* erscheint im Jahre 1701. Um die Aufzählung nicht ausufern zu lassen, werden die Wörterbücher im eigentlichen Sinne hier nicht mehr erwähnt.

---

<sup>139</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 103.

<sup>140</sup> Martín Alonso: *Gramática del español contemporáneo*, Madrid: Ediciones Guadarrama 1968, S. 20.

<sup>141</sup> Siehe María Teresa Echenique Elizondo; María José Martínez Alcalde: *Diacronía y Gramática histórica de la lengua española*, Valencia: Brant Lo Blanch 2005, insb. S. 191 ff. und Alonso (1968), insbes. S. 20 ff.

<sup>142</sup> Augenfällig ist hier wiederum der Rückgriff auf den Hof sowie die als stilbildend angesehenen Literaten und Dichter.

<sup>143</sup> Vgl. Caravolas (2000), S. 104.

## **6. Gender-Issues: Zugangsrechte der Frauen und Mädchen zu Bildung und Ausbildung**

### **6.1. Ausbildung der Mädchen und Frauen in Frankreich und dem frankophonen Ausland**

Einen geringen Stellenwert nahm die Bildung und Erziehung der weiblichen Jugend ein, insbesondere im direkten Vergleich mit der Erziehung der Knaben vergleichbaren Alters fällt dies ins Auge. Eng verknüpft mit dieser Fragestellung, und in mancher Hinsicht auch durchaus ursächlich verzahnt ist die Fragestellung nach der gender-spezifischen Rolle in einem soziotechnischen Konstrukt – was kann, was darf und was soll eine Frau in der Gesellschaft? <sup>144</sup>

Humanisten vertraten häufig die Auffassung – Lebrun nennt hier als leuchtendes Beispiel Vivès – dass eine Frau den strengen Richtlinien der Sittsamkeit unterliegt und gehorcht; hierüber besteht noch weitestgehend Einigkeit; Vivès greift dies aber als weiterführendes Argument auf. Er besteht in seinen Ausführungen darauf, dass eine junge Frau hierfür notwendigerweise mit einem Mindestmaß an Bildung ausgestattet sein muss, um der Vokation der Tugend und der Sittsamkeit Gehör schenken und Folge leisten zu können.

Auch Martin Luther pflichtet dem bei und setzt in seiner Argumentation noch einen Punkt obenauf; Frauen sollten seiner Auffassung nach Zugang zu den Evangelien und zu den Heiligen Zeugnissen erlangen; um ihnen dies zu ermöglichen, bedarf es konsequenterweise einer entsprechenden und demgemäß qualitativ hochwertigen Ausbildung, so wie sie auch den männlichen Mitgliedern der Gesellschaft zukommt. Gleiches Recht für alle, so ließe sich die Quintessenz des bisher Erörterten ebenso pointiert wie plakativ zusammenfassen.

Es sei jedoch nicht verschwiegen, dass sich das tradierte und traditionelle Rollenbildnis von der Funktion der Frau in der Gesellschaft eben auch in den Betrachtungen zu der Bildung und Erziehung der Frauen widerspiegelt. Alle Verfasser dieser Zeit betrachteten die Frau im Wesentlichen als künftige Ehefrau und Mutter, und die Rolle der Ehefrau und Mutter war es letztlich, welche die Messschnur für sämtliche edukative und curriculare Reflexion lieferte; welche Wissensbestände waren der Ehefrau dabei dienlich, es dem Herrn der Familie

---

<sup>144</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 376 ff.

möglichst angenehm zu gestalten; welche Wissensbestände versetzten die angehende, werdende oder tatsächliche Mutter in die Lage, ihren Aufgaben und Verpflichtungen ihren Kindern gegenüber gerecht zu werden? Dass bei einer solchen Betrachtungsweise die legitimen Interessen der jungen Frauen allzuhäufig vernachlässigt wurden, ist nur zu leicht nachzuvollziehen.

Allzu präzise fällt denn auch die Aufforderung auf, von einer möglichen Koedukation Abstand zu nehmen, damit die heranwachsenden Frauen sich nicht zu sehr an die Gegenwart männlicher Gegenstücke gewöhnten.

Die funktionale Einbindung der Frau in die Bewältigung jener Aufgabenbereiche, welche der heimischen und häuslichen Sphäre zuzuordnen sind, lässt es umso mehr logisch erscheinen, eine bestimmte curriculare und didaktische, die Stoffauswahl betreffende Entscheidungslinie zu verfolgen. Nähen und Sticken sind hierbei die wesentlichen Lerninhalte, mit denen heranwachsende Frauen konfrontiert werden.

Eine herausragende Fragestellung kreist um den Lateinunterricht für Mädchen und junge Frauen. Für einen Humanisten ist es unverzichtbar, die Sprache von Cicero und Caesar zu beherrschen und sie als kulturelles Gut und Schlüssel zum kulturellen Selbstverständnis an seine Nachkommenschaft zu tradieren. Dass Frauen ebenfalls ein Interesse an altphilologischer Unterweisung besitzen und äußern könnten, war schon durchaus strittig. Vivès beispielsweise deutete auf berühmte Vorbilder wie Katharina von Aragon sowie die Töchter des Thomas Morus, verwies aber auch ganz pragmatisch auf die Anreizproblematik, die sich mit der Einführung des Lateinunterrichts beheben ließe. Frauen und Mädchen, die an die Quellen antiker Gelehrsamkeit herangeführt würden, seien dementsprechend weniger anfällig für die Verlockungen literarisch und sittlich fragwürdiger Druckerzeugnisse, welche sich zu jener Zeit im Umlauf befanden.

Ironischerweise waren es gerade die Reformation und der Humanismus, welche die Interessen der Frauen unbeabsichtigterweise unterliefen und untergruben, denn die Übersetzung der Heiligen Schriften war den Reformisten ein Herzensanliegen, um diese ohne die notwendige übertragende Auslegung der „kirchlichen Vermittlungsinstanz“ den Menschen zugänglich zu machen. Tyndale und Wycliffe in Großbritannien sowie Martin Luther in Deutschland trugen mit ihren Übersetzungen zu einem hohen Verbreitungsgrad des testamentarischen



Schöpfungsmythos bei. Dies jedoch bedeutete de facto einen Rückschlag für die Frauen und jene, welche sie in ihrem Anliegen unterstützen, Lateinunterricht zu erhalten, denn gerade die Kenntnis der Heiligen Sprache war zum Quellenstudium nun nicht mehr vonnöten.

Die katholische Kirche sah sich zu jener Zeit (gegen Ende des sechzehnten Jahrhunderts) hingegen durchaus in der Verpflichtung, jungen Mädchen zumindest eine rudimentäre Elementarbildung zukommen zu lassen. Mehrere Institutionen und kirchliche Orden sahen sich in die Verantwortung genommen und boten auch und insbesondere jungen Mädchen Beschulungsanfragen an. Lebrun benennt hier an erster Stelle die Ursulinen, insbesondere die *Filles de Sainte-Ursule*, die im Jahre 1592 von César de Bus gegründet wurden, aber auch die *Filles de Notre-Dame*, die von einer Nichte des Philosophen und Essaischreibers Montaigne als Schwesternorden ins Leben gerufen wurden.

Ein *règlement provisoire*, das 1598 eine Überarbeitung erfuhr, präzisiert hinreichend deutlich die (aus heutiger Sicht begrenzt wirkenden) Grundsätze einer „Gynagogik“ - das Ziel besteht laut Verfasser darin, Mädchen im Lesen und Schreiben zu unterweisen, darüberhinaus aber in Handarbeiten sowie in den Angelegenheiten der christlichen Religion. Hinwendung zu Glauben und Frömmigkeit waren die wesentlichen Grundsätze, nach denen junge Damen erzogen werden sollten. Interessant ist aber zudem, dass dieser Unterricht allgemein zugänglich sein sollte und mit keinerlei Kosten und Gebühren verbunden war. Zudem wird großer Wert auf die Kommentare zum pädagogischen Lehrkörper dieser Bildungsinstitutionen gelegt. Wir finden hierin eine Form arbeitsteiliger Spezialisierung, die hierbei vorsieht, dass mit pädagogischen Aufgaben Betraute keine weiteren Aufgaben und Funktionen zu erfüllen haben; zudem werden mehrere *maîtresses* abgestellt, da die anstehenden Aufgaben von einer Einzelperson nicht bewältigt werden können, wie im Weiteren ausgeführt wird.

Im Hinblick auf die kirchlichen Schulen und Institutionen in kirchlicher Trägerschaft lässt sich feststellen, dass die *vocation religieuse*, die religiöse Berufung den Vorrang vor einer *vocation pédagogique* genießt, eine Asymmetrie, die sich unter Louis XIV zugunsten der letzteren umkehren wird. Bildung im Sinne einer ausfüllenden Aufgabe nimmt nun einen höheren Stellenwert ein.

Zugangsbeschränkungen zu Bildung und wissenschaftlicher Reifung wurden nicht nur gender-spezifisch definiert sondern auch im Hinblick auf soziale Strata beziehungsweise

klassentypologisch. So ist die allgemeine Beschulung wie gegen Ende des 19. Jahrhunderts noch längst nicht erreicht. Auch bestimmte Schichten, etwa Landkinder oder Sprößlinge von Handwerkern und Bauern waren im Hinblick auf den Erwerb von Kultur- und Bildungsgütern noch unterprivilegiert. Insbesondere Colbert stemmt sich in seinen Schriften programmatisch gegen eine Bildung für alle, und mancher Gottesmann formuliert Forderungen, nach denen das ewige Heil anzustreben sei; hier sei aber unnützes Wissen fehl am Platz und verwirre die Geister nur. Der Bischof von Anger, Henri Arnauld, stellt hierzu fest, dass sämtliche Bücher und insbesondere Romane aus den *petites écoles* zu entfernen seien, mit denen man zu jener Zeit Lesekompetenzen vermittelte. Viele in Führungsposition Befindliche, häufig sogenannte *intendants*, Verwaltungskräfte des Königs, welche die Provinzverwaltung führten, waren der geneigten Meinung, dass Landkinder generell nicht der Mühe zu erachten seien, sie mit Lesekompetenz auszustatten. Weiterhin befürchtete man ernsthaft den beruflichen Ehrgeiz der Schülerinnen und Schüler auf dem Lande; wenn diese erst einmal an hochwertige Wissensbestände herangeführt würden, mache sich Bereitschaft breit, nicht mehr dem Vater in dessen Fußstapfen zu folgen und seinen Beruf, sei dies nun die Landwirtschaft, ein Handwerk oder ein Handelsgewerbe, ebenfalls auszuführen, sondern den gesellschaftlichen und sozialen Aufstieg zu erstreben. Dies aber sei unbedingt zu vermeiden, da es den oben erwähnten Sektoren dann an Arbeitskräften gebreche, mit der Folge einer wirtschaftspolitischen Schieflage, die zu einer katastrophalen Entwicklung führen werde. Zudem bestand die Befürchtung, es könne sich revolutionäres Potenzial aufstauen und zu einer ungleichgewichtigen Zustandsveränderung führen, wenn die Gesellschaftsordnung, die konstitutiv auch auf einer Aufgabenverteilung und Rollendefinition beruht, von nunmehr unzufrieden gewordenen Geistern despektierlich in Frage gestellt würde. Ein Szenario, das angesichts der Ereignisse von 1789 als nicht unbegründet erscheinen mag.

## **6.2. Bildung der Frauen und weiterführende Schulen**

Das *collège classique*, das eine weiterführende Bildung anbietet, schließt Frauen kategorisch aus. Hier ist für eine Frau oder ein junges Mädchen keine weitere schulische Betreuung zu erwarten. Wir haben es möglicherweise mit einer raumgreifenden Vorstellung zu tun, derzufolge Frauen keiner weiterführenden Bildung bedürfen. Lebrun führt den Komödienverfasser und Leiter einer Schauspieltruppe, Molière, an und verweist auf die

Komödien wie *Les précieuses ridicules* oder *Les femmes savantes*. In diesen Stücken wird, parodistisch überzeichnet und bis ins Lächerliche karikiert, eine Einstellung, personifiziert am *Arnolphe* vorgeführt, die Frauen nicht allzu gebildet erträgt.<sup>145</sup> Arnolphe, ein misogynen Charakter, äußert den Wunsch, eine Frau mit beschränkter intellektueller Ausstattung und geringer Bildung zu ehelichen. Kern dieser Auffassungen ist der Wille, Frauen in der Ehe wie auch in der Gesellschaft einen bestimmten Platz zuzuweisen. Eine Frau, die mit einem Mann debattiert, ihn intellektuell herausfordert oder ihn rhetorisch übertrumpft, maßt sich eine Position an, die ihr nach Meinung der männlichen Charaktere von Molières Stücken nicht zusteht und bedarf der augenblicklichen Zurechtweisung. Lebrun tut denn auch unter ironischem Rückgriff auf diese archaischen Vorstellungswelten kund: „Fille ou épouse, la femme doit rester à sa place (...)“.<sup>146</sup> Gewisse Kenntnisse sind zur Haushaltsführung aber vonnöten, und so lässt sich ein Graf aus der Bretagne dazu herab, die notwendigen Kenntnisse zu präzisieren; eine Frau müsse nur zwischen Hemd und Wams unterscheiden können, das genüge vollauf („(...) elle sait mettre différence entre la chemise et le pourpoint de son mari“)<sup>147</sup>. Es gilt allerdings, Molière Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, der gemäß der Meinung vieler Literaturhistoriker lediglich die extremen Auswüchse und den Mangel an Natürlichkeit beklagte, welcher im siebzehnten Jahrhundert tatsächlich als beklagenswertes Defizit angesehen wurde.<sup>148</sup>

Von Chryale und Fenelon sowie weiteren Autoren kursieren Traktate und Darstellungen pädagogischer Art, die sich speziell der Mädchenerziehung widmen, insbesondere der *Traité de l'éducation des filles* von Fénelon aus dem Jahre 1678 sowie der *Traité du choix et de la méthode des études* des Verfassers Fleury von 1685. In den Jahren 1726 bis 1728 erscheint Rollins *Traité des études*.<sup>149</sup> Ich darf darauf verweisen, dass Grammatiken und Lehrwerke für Frauen und Mädchen im achtzehnten Jahrhundert verstärkt aufkamen; jedoch fließen die präzisierten Vorstellungen von der angeblichen Mindereignung von Frauen in die Konzeption der Lehrwerke ein und spiegeln sich sehr deutlich in der Titelgebung; ein wesentlicher Teil der Literaturanalyse dieser Arbeit wird sich diesem Thema widmen.

---

<sup>145</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 478.

<sup>146</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 479.

<sup>147</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 479.

<sup>148</sup> Siehe hierzu auch Christoph Strosetzki: *Konversation. Ein Kapitel gesellschaftlicher und literarischer Pragmatik im Frankreich des 17. Jahrhunderts*, Frankfurt (M.): Lang 1978, S. 37.

<sup>149</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 480.

Hierzu ist ausführend zu erwähnen, dass ein gewisser Meilenstein erreicht wurde, denn die Ausbildung der jungen Mädchen in allen Belangen des Lesens und Schreibens sowie in der Grammatik und Orthographie wurde hier bestätigt und bekräftigt; die Ansichten etwa eines Arnolphe, der zwar fiktive Figur einer Farce von Molière bleibt, aber natürlich einen gewissen Typus von Mensch mit einer durchaus üblichen und häufiger zu hörenden Betrachtungsweise gewissermaßen idealtypisch repräsentiert, werden als archaisch in die geistige Asservatenkammer der Historie verbannt. Derlei Anachronismen vermögen sich nicht länger zu halten; jedoch ist die einschränkend-relativierende Formulierung durchaus mit Bedacht gewählt, denn die höheren Weihen des altphilologischen Unterrichts bleiben den Frauen vorenthalten. Ebenso verhält es sich mit dem rhetorisch-philosophischen Diskurs, welcher den Knaben und jungen Männern vorbehalten bleibt. Es wird eine gewisse Zeit verstreichen, bis auch diese Vorbehalte gegenüber den Frauen erfolgreich überwunden werden können.

Es wird allmählich Abschied genommen von der Auffassung, dass Mädchen und weibliche Heranwachsende das Wissen, das sie für ihren weiteren Lebenslauf benötigen (und das durch die soziale Positionierung der Frau in der Gesellschaft entsprechend bescheiden ausfällt), im parentalen Diskurs erhalten könnten, in der Gemeinschaft der Familie und in Gesprächen und maternalen<sup>150</sup> Unterweisungen. Es bestand eine steigende Nachfrage nach professioneller Beschulung und Unterweisung, welche sich aus dieser Einsicht speiste, und welche auch zu einem erhöhten Bedarf an Lehrern und Unterrichtenden führte. Auch die Erkenntnis, dass lediglich rudimentäre Schreibe- und Lesekompetenzen noch keine suffiziente Vorbereitung auf das Leben zu bieten vermögen, wird eine gewichtige Rolle gespielt haben.<sup>151</sup>

Vielfach boten sich religiös-konfessionelle Bildungseinrichtungen an, wobei die Ursulinen und die Nonnen *der Congrégation Notre-Dame* teilweise die anfallenden Kosten in Rechnung stellten, während die *Visitandines* (Visitantinnen) die *pensionnaires* kostenlos unterwiesen und bei sich wohnen ließen. Eine Vermehrfachung der Schülerinnen war insbesondere in der zweiten Hälfte des achtzehnten Jahrhunderts zu verzeichnen; diese ist dem steigenden Bedarf an weiblicher Bildung und Ausbildung geschuldet. Während die Nonnen allerdings zunächst ihr Augenmerk auf die „Mitgliederrekrutierung“ richteten, bildeten sie später über ihren

---

<sup>150</sup> Zur Bedeutung der mütterlichen Erziehungspraxis und ihrer weitreichenden Einflussmöglichkeiten sowie der Flut an für Mütter gedachte Instruktions- und Alphabetisierungsfibeln, die sich zum Teil auf Erkenntnisse von Rousseau und Pestalozzi beriefen, vgl. Friedrich A. Kittler: *Aufschreibesysteme. 1800-1900*, München: Fink 1985, <sup>3</sup>1995, S. 37.

<sup>151</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 480.

Bedarf an Nonnen aus beziehungsweise bildeten auch Frauen aus, bei denen keine Vokation in dem erforderlichen Maße gegeben war, um ein gottgefälliges Leben im Konvent zu führen. Somit wurden Jahr für Jahr gebildete Mädchen und Frauen in die Welt jenseits der hohen Klostermauern zurückgesandt. Aufgrund der Kosten, die für die Aufnahme der Mädchen in die Klosterschule anfielen, war es in der Regel nur den Töchtern der Oberschicht oder der gehobenen Mittelschicht vergönnt, eine derartige Ausbildung zu genießen. Oftmals handelte es sich um die Töchter des Adels sowie politischer Spitzenfunktionäre.<sup>152</sup>

Die Gleichberechtigung, sofern man diesen Begriff zu jener Zeit überhaupt in Anwendung bringen darf, gipfelte darin, dass es zuweilen, wenn auch von der Kirche offiziell nicht gutgeheißen, partiell koedukativen Unterricht gab; in solchen Fällen waren allerdings Schülerinnen und Schüler streng getrennt, so mochte vielleicht die Schülerinnenschaft die linke Raumhälfte vom Lehrer aus gesehen einnehmen. Weitere Anordnungsmuster ergaben sich aus dem Faktum, dass klassenübergreifend unterrichtet wurde. In solchen Fällen erschien es opportun, nach Niveau oder Funktion Schüler spazial zu allozieren.<sup>153</sup>

Zudem gilt es kritisch die weltanschauliche Entfremdung von der Welt zu bedenken; der Kontakt zur Außenwelt, wie er sich etwa im Rahmen von Verwandtenkontakten vollzieht, wird strengstens reglementiert. Dies hat sogar für das Pensionat von Saint Cyr (von dem im Folgenden die Rede sein wird), das sich im Hinblick auf eine Entrückung von der Welt ansonsten relativ moderat und pragmatisch gibt, Gültigkeit.<sup>154</sup>

### **6.3. Gehobene Bildung für Mädchen und junge Frauen im Pensionat von Saint Cyr**

Um dem qualitativ und quantitativ gestiegenen Bedarf an Bildung für Mädchen und junge Frauen Rechnung zu tragen und dem Begehren eines verarmten Teils des Adels entgegenzukommen, wurde die *Communauté de Saint Louis* von Madame de Maintenon gegründet. 1686 wurde dieses Mädchenpensionat ins Leben gerufen, das Mädchen von sieben

---

<sup>152</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S.484.

<sup>153</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 435 f.

<sup>154</sup> Vgl. Georges Snyders: *Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich*, Paderborn: Schöningh 1971, S. 129.

bis zehn Jahren aufnahm und sie als Frauen mit zwanzig Jahren wieder entließ; es besaß ein charakteristisches Curriculum mit prononcierter Schwerpunktbildung je nach Lebensalter. Hierzu wurden vier Phasen eingeteilt. In der ersten Phase, die bis zum zehnten Lebensjahr währte, wurden die Grundlagen sowie der Katechismus gelehrt. Daran schloss sich eine zweite Phase, die vom elften bis zum dreizehnten Lebensjahr währte, an, in welcher Kenntnisse der Geschichte und der Geographie vermittelt wurden. Als musisch-künstlerische Bereicherung trat das Fach Musik sekundierend hinzu. In einer dritten Phase, in welcher sich Mädchen vom vierzehnten bis zum sechzehnten Lebensjahr befanden, wurden vertiefte Studien der französischen Sprache angeboten sowie Zeichnen und Tanz, bevor sich in einer vierten und letzten Phase bis zum Erreichen des Endalters von zwanzig Jahren ein Schwerpunkt herauskristallisierte, welcher die Bezeichnung *éducation morale* trug.<sup>155</sup>

Die Motivation dieses Pensionats, jungen Frauen die Möglichkeit der höheren Bildung zu gewähren, erscheint logisch und stichhaltig; diese jungen Frauen, die die Klostermauern verliessen, würden in wenigen Jahren verheiratet und Mütter werden, die im familiären Umkreis ihrerseits Kinder erziehen. Auf ihre Art würden sie die verinnerlichten Werthaltungen und Verhaltensdispositionen fortschreiben und tradieren und somit ihren Kindern zukommen lassen. Die Bildung von jungen Frauen war also ein probates Vehikel, um bestimmte Glaubensrichtungen und Auffassungen in der Welt von morgen zu etablieren.

Dies traf umsomehr zu, als man Tendenzen zu erkennen glaubte, die einer Abkühlung religiöser Zuwendung den Weg bereiteten. Hier musste also eine Bestätigung in der Erhaltung und Pflege religiöser Werte erfolgen. Zudem galt es, die zukünftige Dame des Hauses zu erziehen; sie sollte in der Lage sein, einen Haushalt zu führen, die Dienstboten (die Ausbildung richtete sich eher an die Sprößlinge adliger Familien, wie eingangs bemerkt) anzuleiten und Besuche mit Grazie und damenhafter Ausstrahlung abzustatten und zu empfangen. Solchermaßen zeichnet sich das Bild der *salonnière* des siebzehnten und achtzehnten Jahrhunderts ab, welches ein kultiviertes Plenum unter geistiger sowie charmanter Führung einer gebildeten Dame vorsieht.

Zusammenfassend läßt sich ein Dreiklang von Bildungsinhalten und funktionalen Destinationen im Gesamtsystem der Gesellschaft diagnostizieren: die Christianisierung und die Pflege der christlichen Glaubensbotschaft nimmt eine vorderste Rolle ein, gefolgt von der

---

<sup>155</sup> Vgl. Lebrun et al. (2003), S. 485 f.

Führung des Haushaltes mit allen seinen Belangen und der sozialen Repräsentanz. Nichtsdestotrotz sieht Madame de Maintenon die Frau in einer untergeordneten Stellung gegenüber dem Mann, den sie zu unterstützen hat; dies wird mit einem Rückgriff auf den religiösen Diskurs argumentativ untermauert, denn die schöpfungsgeschichtliche Sequenz der Erschaffung zuerst des Mannes und anschließend der Frau, noch dazu auf einem „Bauteil“ des Mannes basierend, gilt Madame de Maintenon als Beleg von männlicher Superiorität.

## 7. Definitionen, Eigenschaften und Kriterien von Grammatiken

Grammatik kann zweierlei bezeichnen; zum einen bezeichnet sie ein normatives Konstrukt, welches Handlungsanweisungen für sprachliches Agieren, sei dies nur mündlich oder auch schriftlich angelegt, formuliert oder aber als eher deskriptives und urbildgetreue Abbildungsvorschrift sprachliches Verhalten beschreibt: Damit wäre ein Oppositionenkontinuum umrissen, welches zwei Pole aufweist, innerhalb derer sich Grammatiken bewegen: zwischen deskriptiven und präskriptiven Grammatiken. Es sei allerdings auch angemerkt, dass diese beiden diametral opponierenden Pole in einander überführt werden können, denn präskriptive Grammatiken verkaufen sich häufig als Beschreibungen des Sprachstils einer als elitär definierten Gruppe oder von Sozialstrata, welche in ihrem Sprachverhalten als nacheifernswert gelten; dies sind zumeist der Königshof oder auch die kanonisierten Dichter, Verfasser, Autoren, Romanciers, Dramatiker und Poeten einer Sprechergemeinschaft.

Zudem können unter Grammatik auch die Werke verstanden werden, welche das sprachliche Verhalten beschreiben oder aber normieren. Heute dominieren dabei eher morpho-syntaktische Betrachtungen; im achtzehnten Jahrhundert war der Begriff allerdings umfassender angelegt.

Zudem muss analysiert werden, welche Konstituenten sich in einer Grammatik befinden. Morphologie und Syntax, vereinzelt auch phonologische Aspekte finden sich in den Grammatiken, damals wie heute, allerdings konnten damalige Grammatiken als umfassende Sprachlehrwerke noch weitere Elemente beinhalten. Oftmals enthalten diese auch Dialoge etwa familiärer Art oder Beispiele für Privatkorrespondenz, Briefe, Einladungen und Zeitungsannoncen fiktiven Charakters. Zudem kann narrative Kurzprosa in Form von Fabeln und Anekdoten enthalten sein sowie Lyrik, Gedichte und Liedtexte, welche sich motivierend auf das Anstrengungsniveau der Schüler auswirken sollte. Nicht zuletzt bleibt das Erlernen einer Sprache unersprießlich akademisch und blutleer, wenn sich Sprachunterricht nicht auch der Landes- und Kulturwissenschaft sowie der Literatur und Mentalität widmet.

Eine Grammatik, die sich an Fremdsprachenlerner in Großbritannien wendet, zählt all jene Bestandteile auf, welche der Verfasser als verzichtbar oder schädlich und wenig hilfreich



ansieht; gleichzeitig kann man dieser Negativaufzählung entnehmen, welche Komponenten durchaus in Grammatiken zu finden waren, wenngleich nicht sämtliche Komponenten in jeder Grammatik zugleich.

It is a general practice to annex to foreign grammars a vocabulary, some dialogues, letters, fables, a treatise on versification and other matters, which, indeed, have no relation to the syntax; and as the Author has not followed such a practice, it will be proper to allege his reasons for the exclusion of such subjects.<sup>156</sup>

Innerhalb der *Parties du discours* wiederum wird rekuriert auf Nomen, Pronomen, Verb, Adverb, Partizip, Konjunktion, Präposition und Interjektion. Diese finden sich auch bei einigen der ältesten Grammatiken in Frankreich als Forschungs- und Untersuchungsgegenstand formuliert.<sup>157</sup>

## 7.1. Einleitung

Die Beschäftigung mit der komplexen Beziehungswelt zwischen dem menschlichen Denken an sich und der Grammatik beziehungsweise Linguistik, so wie sie von den Menschen täglich im menschlichen Miteinander, sei es nun schriftlich fixiert oder mündlich-ephemer, praktiziert wird, führt zu komplexen Fragestellungen und hat verschiedene Schulen, Denkrichtungen und Dogmatismen aus der Taufe gehoben, die unsere wissenschaftliche Reflexion bestimmen.<sup>158</sup>

---

<sup>156</sup> Vgl. José María Jiménez de Alcalá: *A Grammar of the Spanish Language for the Use of the Students in King's College*, London: Dulau and Co. 1833, <sup>2</sup>1840, Nachdruck als Facsimile, King's College London 1998, S. vi.

<sup>157</sup> Vgl. Edmund Stengel (Hrsg.): *Die beiden ältesten provenzalischen Grammatiken Lo Donatz Proensals und Las Rasos de Trobar: nebst einem provenzalisch-italienischen Glossar; mit Abweichungen, Verbesserungen und Erläuterungen sowie einem vollständigen Namen- und Wortverzeichnis*, Marburg: Elwert 1878, S. 71.

<sup>158</sup> Diese Überlegungen fußen auf Darstellungen im Rahmen des Kolloquiums vom 30.05.2006 bei Professor Dr. Hoinkes.

Die Beschäftigung mit der Sprache und ihrer Fixierung zum Zwecke der Dokumentation und Erhellung sowie der wissenschaftlichen Analyse ist mit gravierenden Problemen verbunden, wie sie sich etwa aus den Andeutungen von Wilhelm von Humboldt<sup>159</sup> ergeben. Eine Grammatikographie, mit deren Geschichte in allgemeiner Form wir uns hiermit befassen, kann im Prinzip „nur“ eine zusammenfassende Kompilation von Regeln sein – in einem vielleicht etwas naiven aber weitverbreiteten Begriffsverständnis. Wie aber, diese Frage stellt sich hier – und muss als Aporie zumindest zeitweilig unbeantwortet und vielleicht unbeantwortbar stehen gelassen werden – kann man ein hochgradig komplexes systemisches Phänomen wie die Sprache, welche uns – insbesondere wenn es um die gesprochene Sprache geht – als ein flüchtiges Phänomen erscheinen mag, in ein starres Korsett aus Regeln und Regeln höherer hierarchischer Ordnung fassen? Wilhelm von Humboldt äußert sich zur menschlichen Sprache wie folgt:<sup>160</sup>

Die Sprache in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig in jedem Augenblicke vorübergehendes. Selbst ihre Erhaltung durch die Schrift ist immer nur eine unvollständige, mumienartige Aufbewahrung, die es doch erst wieder bedarf (sic!), dass man dabei den lebendigen Vortrag zu verinnerlichen hat.

Sie selbst (id est die Sprache) ist kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energie).

Damit sind bereits trefflich die Probleme umrissen, deren sich die Linguistik im Allgemeinen und die Grammatikographie im Besonderen zu stellen hat. Die „mumienhafte Aufbewahrung“ von Sprache und ihrem grammatischen Regelwerk, um welche es in dieser Schrift gehen soll, kann dem Facettenreichtum und dem Umstand, dass Sprache sich, einem Chamäleon gleichend, jederzeit wandelt und ein anderes Gesicht zeigt, nicht gerecht werden, oder wenn, dann lediglich in einem Ausmaß, welches nicht zu befriedigen vermag.

---

<sup>159</sup> siehe Wilhelm von Humboldt: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaus, hier zitiert nach José G. Herculano de Carvalho: *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*, Coimbra: Atlântico 1970, S. 223 f.

<sup>160</sup> siehe Humboldt (1970), S. 224.

## 7.2. Didaktische Betrachtungsrahmen und Ebenen

### 7.2.1. Grammatiken und lernerorientierte Lehrwerke

Der Verfasser definiert die Grammatik wie folgt: mit Grammatik ist

„...die in Form eines Buches vorliegende Beschreibung derjenigen Regularitäten einer Sprache gemeint, nach denen der Sprecher dieser Sprache morphologisch und syntaktisch korrekte sowie kommunikativ angemessene Sätze bzw. Texte bildet“ gemeint.<sup>161</sup>

Die Problematik der Trennbarkeit von deskriptivem und präskriptivem Betrachtungsrahmen wird in dieser Definition möglicherweise unfreiwillig aufgeworfen. Es liegt also eine „Beschreibung“ vor, welche dementsprechend auf den deskriptiven Aspekt einer Grammatik verweist: es wird also eine Abbildungsvorschrift definiert und appliziert. Gleichzeitig erfolgt der Verweis auf „Regularitäten“, welche für den präskriptiven Kern einer Grammatik stehen und den Verbindlichkeitscharakter der Handlungsanweisungen innerhalb der Grammatik herausheben.

### 7.2.2. Definition der *Grammaire* bei den *Encyclopédistes*

Daß Grammatik als Begriff auch noch andere Definitionen umfassen kann, sei an dieser Stelle kurz angemerkt. „La science de la parole“ – so wird die Grammatik bei den Enzyklopädisten recht zutreffend definiert. Neuere Ansätze hingegen verweisen darauf, dass tatsächlich nicht die Wissenschaft von der Sprache sondern das Wissen von der Sprache gemeint.<sup>162</sup> ist. Die Autorin verweist in diesem Zusammenhang auf etwas, das man in freier Anlehnung an und analog zum Terminus „mentales Lexikon“ vielleicht – es handelte sich hier um einen Pleonasmus, eine Wortschöpfung – als „mentale Grammatik bezeichnen könnte. Demnach wäre er zu verstehen als der Vorrat an Verknüpfungs- und Verkettungsregeln sprachlicher Zeichen, der sich im bewussten und operativen Wissen des Einzelsprechers befindet

---

<sup>161</sup> Vgl. Hartmut Kleineidam: „Grammatiken“ in: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (21991) S. 246.

<sup>162</sup> Vgl. Simone Roggenbuck: „Der grammaire-Begriff der Encyclopédie. Entwurf für eine aufgeklärte Auffassung von Sprache und Sprachwissenschaft“ in: *Zeitschrift für romanische Philologie* Band 122, 2006, S. 190 – 200, hier S. 190.

## 7.2.3. Verschiedene Spielarten der Grammatik

### 7.2.3.1. Universalistische versus einzelsprachlich – deskriptiv angelegte Grammatik

Diese Unterscheidung stammt von Bauzée, der die Encyclopédie mit verschiedenen Artikeln bereichert hat.<sup>163</sup> Auf ihn geht die Unterscheidung zurück in universale oder universalistische Grammatiken, welche die Systematik der menschlichen Sprache im allgemeinen analysiert, um über menschliche Sprache allgemein Aussagen treffen zu können, und in die einzelsprachliche Grammatik, die eine bestimmte Sprachform, ein bestimmtes Idiom, eine Einzelsprache, oftmals sogar eine spezielle diatopische oder regionale Varietät in den Fokus der Betrachtung rückt.

Die Universalgrammatik versucht, sprachliche und versprachlichte Phänomene aus gewissen, universal abgeleiteten und universal gültigen Prinzipien heraus zu erklären. Insbesondere im Zeitalter der Aufklärung und den Epochen, welche auf diese folgten, erlangte die universalistische Grammatik eine geradezu exponierte Bedeutung.<sup>164</sup>

Bestätigung findet diese Art der definitorischen Distinktion auch in verschiedenen Werken der amerikanischen Wissenschaft. In seltener Deutlichkeit expliziert man dort die Polarität wie folgt:

Grammar is the philosophy of language. It is of two kinds, Universal and Particular.<sup>165</sup>

Die genaue Begriffsunterscheidung folgt darauf.

Universal Grammar explains these principles which are common to all well constructed Languages. Particular Grammar applies those universal principles to a particular Language, suiting them to the genius and construction of the

---

<sup>163</sup> Vgl. Roggenbuck (2006), S. 190.

<sup>164</sup> siehe hierzu auch Pierre Swiggers: „Französisch: Grammatikographie“ in: Günter Holtus et al.: *Lexikon der Romanistischen Linguistik V,1 Le français*, Tübingen: Niemeyer 1990, S. 850.

<sup>165</sup> George Freidenburg: *A lecture containing the principles of grammar*, Watertown, N.Y.? : o. Verlag 184?, in: American Broad­sides and Ephemera (Archive of Americana), 03.08.2009.

Language; or modifying them according to the established practice of the best speakers, and writers by whom the language is used. Hence the established practice, of the best speakers and writers of a language, form a standard of Grammatical accuracy in the use of that Language. English Grammar is one kind of particular grammar [...]<sup>166</sup>

### **7.2.3.2. Wissenschaftliche versus dem Gebrauchsnutzen verpflichtete Grammatik**

Eine von Kleineidam getroffene Unterscheidung bezieht sich auf die Funktion der Grammatik; so unterscheidet er zwischen „wissenschaftlicher Grammatik“ und „Gebrauchsgrammatik“.<sup>167</sup> Die gewählte Terminologie erscheint mir in aller Bescheidenheit etwas missverständlich, denn die Autoren beider „Lager“ könnten sich im Umkehrschluß mit Aussagen konfrontiert sehen, denen sie ihre Zustimmung strikt verweigerten; so seien beispielsweise die Gebrauchsgrammatiken beileibe nicht „unwissenschaftlich“ und die wissenschaftlichen Grammatiken seien in diesem Blickwinkel durchaus nicht „unbrauchbar“ oder „ungebräuchlich“. Was hiermit gemeint ist, erscheint relativ nahe liegend, wird aber auch in den folgenden Passagen weiter erörtert. So dient die wissenschaftliche Grammatik dem „Diskurs zwischen Fachwissenschaftlern“<sup>168</sup>, welches zweifelsohne zutreffend ist, meiner unmaßgeblichen Ansicht nach aber auf eine verkürzte Tatsachenbeschreibung hinausläuft, denn die wissenschaftliche Grammatik dient zuallererst der Erhebung von Informationen über einen genauer definierten Erkenntnisstand nach einer bestimmten Methodologie und Herangehensweise. Die Zielsetzung ist zudem eine zentrale Komponente in der Unterscheidung zwischen den beiden Termini *technici*, denn Aspekte der Wissensvermittlung und (gegebenenfalls autodidaktischen) –aneignung werden in einer sogenannten wissenschaftlichen Grammatik nicht in demselben Maße im Vordergrund stehen, wie dies für die sogenannten Gebrauchsgrammatiken gelten mag. Die Gebrauchsgrammatik ist eher für „praktische Bedürfnisse konzipiert“, die praktischen Bedürfnisse, die hier angesprochen werden, entstammen offenbar dem Bereich des Lehrens und Lernens. Insbesondere ist dies der Fall bei Lernenden, die sich eine andere Sprache aneignen und daher

---

<sup>166</sup> Freidenburg (184?).

<sup>167</sup> Vgl. Kleineidam (1991), S. 246.

<sup>168</sup> Vgl. Kleineidam (1991), S. 246 ff.

besondere Bedürfnisse artikulieren beziehungsweise besondere Erwartungen an eine ihnen hilfreiche Grammatik stellen und auch stellen dürfen.

Diese Lernergruppe sieht sich mit ganz spezifischen Problemstellungen konfrontiert und bedarf daher einer besonderen Aufmerksamkeit des Autors, denn der muttersprachliche Lerner bringt ganz andere fachliche Voraussetzungen mit. Diesem kann es im Wesentlichen nur um bestimmte Zweifelsfälle gehen, während er einen großen Teil der Regeln, Syntagma und Morphologismen über den muttersprachlichen Spracherwerb (*First Language Acquisition*) verinnerlicht hat und sich darin sicher fühlt. Als besonderen Typus einer lernerorientierten Grammatik weist Kleineidam daher auch die Fremdsprachengrammatik aus.

Eine Darstellungsweise, die Kleineidam den Darlegungen von Zimmermann entnimmt, fokussiert auf zwei Variablen mit jeweils zwei möglichen Ausprägungen, die überkreuzt eine 2x2-Matrix ergeben. Das System lässt sich wie folgt analysieren.

Die Spielarten der Grammatiken lassen sich zum einen nach der, wie ich es begrifflich fassen würde, direkten Bezugsperson aufteilen. So unterscheidet Zimmermann die Grammatiken in Lehrergrammatiken, die den Pädagogen und Dozenten als Handreichung mitgegeben wird, und Grammatiken für Lernende.<sup>169</sup>

Eine weitere Unterscheidungsachse spannt den Bogen von den lehrwerksbezogenen Grammatiken<sup>170</sup> hin zu den lehrwerksunabhängigen Grammatiken, die durch ihren systematischen Aufbau und ihre universelle Nutzbarkeit bestechen.

Diese beiden Kriterien lassen sich zu einer Matrix oder Tensorpräsentation umbauen, sodaß vier Spielarten von Grammatiken denkbar sind.

Als Beispiele greift Kleineidam die Grammatischen Beihefte der einschlägigen Lehrwerke als „lernfortschrittsbegleitende Kognitivierungshilfe“<sup>171</sup> heraus. Der Progressionsaspekt wird

---

<sup>169</sup> Ganz unzweifelhaft und selbstverständlich sollen sowohl Lehrergrammatiken als auch die „Lernergrammatiken“ dem Lernenden zugutekommen. Allerdings erhalten die Schüler und Studenten die Lernergrammatik direkt in die Hand, während die Inhalte, Anstöße und Anregungen der Lehrergrammatik selektiert und gefiltert über den Dozenten an die Lernenden weitergegeben werden. So ließe sich meines Erachtens der Unterschied definieren.

<sup>170</sup> Die sich meines Erachtens noch in Grammatikmodule innerhalb des Lehrwerks sowie in sich systematisch schlüssig aufgebaute, aber auf ein bestimmtes Lehrwerk abgestimmte Grammatiken aufteilen lassen.

<sup>171</sup> Vgl. Kleineidam (1991), S. 247.

hierbei deutlich, denn es wird ein Fortschritt von simplen zu komplexen Strukturen angestrebt, um den Lernenden dort abzuholen, wo er sich befindet, aber ihn geistig anzuregen und ihn mit dem in der Realität vorzufindenden Komplexitätsgrad vertraut zu machen. Demgegenüber stünde die systematische Beschreibung, die einen anderen Weg beschreitet, insbesondere nach linguistisch-sprachwissenschaftlichen Gesichtspunkten die Inhalte ordnet, also nicht etwa nach der Fragestellung, welche Strukturen ein Sprecher im Ausland am dringlichsten benötigt, um sein Anliegen verständlich zu machen.

### **7.2.3. Präskriptive versus deskriptive Ausrichtung der Grammatik**

Kleineidam wirft hiermit eine Fragestellung auf, die wohl wichtig, allerdings nicht allzu innovativ sein dürfte.<sup>172</sup> Sie taucht im Zusammenhang mit der Selektion der Varietät, die Normcharakter beanspruchen kann im Sinne von Kleineidam auf und beruht letztlich auf der Fragestellung, ob eine Grammatik den tatsächlichen Sprachgebrauch abbilden sollte oder die Norm. Kleineidam weist völlig zu Recht darauf hin, dass diese Gegenüberstellung von Termini Probleme birgt, denn eine präskriptive, also normative Grammatik bildet meines Erachtens gewissermaßen den Sprachgebrauch einer hier nicht näher definierten Elite deskriptiv ab. Insofern sind die Übergänge durchaus fließend. Kleineidam stellt die Problematik zudem mit einer anderen Motivierung dar: Er deutet darauf hin, dass auch in präskriptiven Anweisungen für den als normenverbindlich anzusehenden Sprachgebrauch deskriptive Aussagen über den alltäglichen Sprachgebrauch formuliert werden, ja dass sie erstere sogar zahlenmäßig überwiegen. Somit ist eine Einteilung in deskriptive und präskriptive Grammatiken nicht ganz einfach zu gewährleisten; als Kriterien zur Beschreibung und Beurteilung von Grammatiken mögen sie jedoch gute Dienste leisten, insofern hielte ich einen Aufruf zur Beseitigung dieses Kontrastpaares für nur schwer begründbar.

---

<sup>172</sup> Vgl. Kleineidam (1991), S. 248.

## 7.2.4. Darstellungsmodus und Direktheit der Vermittlung

Abstraktion und Verständlichkeit sind die Kriterien, die ferner bei Kleineidam an eine Grammatik gelegt werden.<sup>173</sup>

Diese Kriterien lassen sich operationalisieren und herunterbrechen hin zu Begrifflichkeiten wie der Angemessenheit einer Grammatik im Hinblick auf den „User“, der mit diesem Werk arbeiten soll. Die metasprachliche Terminologie wird zudem angesprochen; dies ist ein Problembereich, der auch in der Lexikographie weitreichende Beachtung findet insofern, als etwa ein Wörterbuch für Lernende Definitionen und Erklärungen mit einem Wortschatz zu bestreiten hat, der einen Korpus von vielleicht 1 000 bis 2 500 Wörtern nicht überschreiten darf, bei welchen es sich um eine unter den Gesichtspunkten der Frequenz ausgewählte Lexik handelt.

In Analogie hierzu darf ein einführender und erklärender Text in einer Grammatik keine hohe Frequenzdichte an Termini Technici aufweisen, die möglicherweise ein Nachschlagewerk für das Nachschlagewerk unverzichtbar erscheinen lässt. Klarerweise muss sich das verwendete Vokabular an dem orientieren, was bei der anvisierten Zielgruppe an Vorkenntnissen mit höchstmöglicher Sicherheit vorausgesetzt werden darf.

Zudem wird der Darstellungsmodus konkretisiert durch Visualisierungen, die in Form von Diagrammen und Schemata das Erlernen von Strukturen grammatischer und syntaktischer Art oft erleichtern, mitunter erst ermöglichen. Dies findet auch bei Kleineidam Erwähnung.

## 7.2.5. Die kontrastivisch-komparatistische Grammatik

Eine große Bedeutung misst man in der Regel den Grammatiken zu, die historischen Charakters sind, historisierend arbeiten und oftmals einen diachronen Bezug zur Gegenwartssprache herstellen. Dabei werden verschiedene Sprachentwicklungsstadien einander vergleichend gegenübergestellt, um die Entwicklungsstränge der Sprachen besser verstehen zu können. Allerdings werden zum Teil auch verschiedene Sprachen, Dialekte oder

---

<sup>173</sup> Vgl. Kleineidam (1991), S. 248.



Mundarten einander zum gegenseitigen Vergleich unterzogen, um Unterschiede in der Entwicklung von verschiedenen Sprachen (meist) einer Sprachfamilie untersuchen zu können. Die historische Grammatik kann letztlich nur eine Zukunft haben, wenn sie sich notwendigen Neuerungen und Strukturveränderungen nicht verweigert. Dazu ist zentral verankert die Notwendigkeit, nicht nur das „comment“, sondern auch das „pourquoi“ einer wissenschaftlichen Würdigung zu unterziehen. Um dieser Forderung gerecht zu werden, kommt der Forscher um den komparatistisch-kontrastiven Einbezug anderer, geschickt und zielorientiert selektierter Sprachen, Sprachvarietäten und Mundarten nicht herum.<sup>174</sup>

Angesichts einer Mehrzahl von Sprachen wird sich eine bestimmte Reihenfolge notwendig ergeben; Södergård plädiert dafür, dass diese möglichst sinnvoll vorgenommen wird und schlägt vor, das Französische als letzte Sprache zu behandeln, da viele Besonderheiten im Französischen und nur im Französischen zu finden seien.

## **7.3. Grundlegende Theorien und Vorstellungsebenen**

### **7.3.1. Grundlegende Theorien, Konzepte und Entwürfe des 17. und 18. Jahrhunderts**

Eine wichtige Denkrichtung in der Linguistik und theoretischen Sprachwissenschaft stellen dabei die Rationalisten wie auch die Empiristen dar. Sie prägen in einem ganz bedeutenden Maße die Sprachwissenschaft des 17. und 18. Jahrhunderts.

#### **7.3.1.1. Die Grammatiken des 17. Jahrhunderts**

Das 17. Jahrhundert setzt den zeitlichen Rahmen für eine Springflut neuer Ideen, Konzepte und Herangehensweisen. Auch wenn das Bedürfnis insbesondere ausländischer Lernender nach wie vor darin besteht, die französische Sprache und ihre Schwierigkeiten zu meistern

---

<sup>174</sup> Knud Togeby: „Comment écrire une grammaire historique des langues romanes?“ in: *Studia Neophilologica. A Journal of Germanic and Romance Philology* Vol. XXXIV, Uppsala 1962, S. 315-320, hier S. 316 f.

und somit den Zugangscode für einen der zentralen Kulturräume in Europa zu gewinnen, so werden Grammatiken nun mit anderen Augen gesehen, sie haben auch anderen Bedürfnissen gerecht zu werden und neue Funktionen zu erfüllen. Wie auch bisher im 16. Jahrhundert wird Nachfrage nach praktischen Grammatiken artikuliert, die sich an den Bedürfnissen der Lerner orientieren oder diesen zumindest einen hohen Stellenwert einräumen.<sup>175</sup>

An Hand dieser erhöhten Nachfrage nach lehrbuchartigen Darstellungen der Grammatik und Stilistik des Französischen lässt sich im Übrigen auch der gestiegene soziale Status ablesen, den das Französische als Sprache der gepflegten Konversation<sup>176</sup> oder auch von Verwaltungs- und Staatswesen in Europa genießt. Diese Grammatiken sind oftmals kontrastiven Charakters;<sup>177</sup> eine Eigenschaft, die sich in mehrerer Hinsicht hervorragend begründen lässt: Zum einen kommt es dem Lernenden etwa englischer Muttersprache sehr entgegen, wenn ihm die Fehlerquellen aufgezeigt werden, für die er aufgrund quellsprachenspezifischer Transfers und Analogiebildungen besonders „empfindlich“ ist, und die dem französischsprachigen Konversationspartner unmittelbar signalisieren, dass er es mit einem Engländer zu tun hat; zum anderen lassen sich viele linguistische und syntaktische Besonderheiten einer Sprache insbesondere durch den Vergleich mit anderen, alternativen Zeichensystemen relativ augenfällig identifizieren.

Ein weiterer, in seiner Bedeutung nicht zu unterschätzender Gesichtspunkt ist jener der polyglotten Diskurspraxis, wie er sich gerade in und seit der europäischen Renaissance etablierte.<sup>178</sup>

Eine vielbeachtete Entwicklung, die kennzeichnend ist für das 17. und auch später für das 18. Jahrhundert, das Jahrhundert der Aufklärung, besteht in der Tendenz der Grammatiker, ihr Tun und Handeln in methodischer, oft auch philosophischer Hinsicht zu hinterfragen. Vor allem die Prinzipien und Richtlinien,<sup>179</sup> die bei der Erstellung einer Grammatik angewendet

---

<sup>175</sup> Pierre Swiggers: „Französisch: Grammatikographie“ in: Günter Holtus et al.: *Lexikon der Romanistischen Linguistik V, I Le français*, Tübingen: Niemeyer 1990, S. 848.

<sup>176</sup> Vgl. hierzu auch Henning Düwell: „Mittler der französischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert, oder: Des neuen Versuchs, die französische Sprache auf eine angenehme und gründliche Art in kurzer Zeit zu erlernen, ...“ in: Albert Barrera-Vidal et al. (Hrsg.): *Französische Sprachlehre und bon usage*, München: Hueber 1986, S. 269.

<sup>177</sup> Swiggers (1990), S. 848.

<sup>178</sup> Vgl. Christiane Maaß: „Mehrsprachigkeit – Sprachbewusstsein in der Renaissance“ in: Christiane Maaß (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Renaissance*, Heidelberg: Winter 2005, S. 20.

<sup>179</sup> Swiggers (1990), S. 848.

werden, gelangen in das Fadenkreuz der Betrachtung; sie verdienen es, reflektiert, kritisiert und im Zweifelsfall durch andere Prinzipien ersetzt zu werden.

Oftmals sind diese Prinzipien, die als Richtschnur für die Konzeption angelegt werden, die Ursache für Gelehrtenstreit und *querelle*, da unterschiedliche Auffassungen vorherrschen. Die Generierung von Prinzipien und Maximen ist grundsätzlich eine Innovation auf dem Gebiet der Grammatik, denn bisherige Werke zu dem Thema bestanden oftmals lediglich in einer nicht näher kommentierten oder erläuterten Auflistung von Formen und Satzbauvorschriften, die der Lernende in der Regel völlig unreflektiert und kaum hinterfragt als solche zu rezipieren und zu akzeptieren hatte.

Zwei Stränge lassen sich im Wesentlichen unterscheiden. Zum einen finden wir im ausgehenden 16. und frühen 17. Jahrhundert die abstrakten Grammatiken der Rationalisten wieder, die uns in Form der Port Royal – Grammatik noch näher beschäftigen werden. Zum anderen existieren die erfahrungsbasierten Grammatiken der Empiristen. Auch diesem Zweig der Grammatikographie werden wir noch unsere besondere Aufmerksamkeit widmen.<sup>180</sup>

Nach Meinung von Experten sind diese zwei Theoriegebilde einander nicht so diametral entgegengesetzt, wie dies zunächst den Anschein haben mag. Vergegenwärtigen wir uns zudem, dass beide Theoriegebäude auf den Lehren von Ockham, insbesondere auf seiner nominalistischen Theorie beruhen. Diesen Darstellungen zufolge kann man lediglich davon sprechen, dass in den jeweiligen Grammatiken entweder rationalistische oder aber empirisch-empiristische Aspekte, Argumente oder Sichtweisen vorherrschen und die Gesamtausrichtung der Grammatik bestimmen.<sup>181</sup>

Eine wichtige Unterscheidung lässt sich im Hinblick auf den Erkenntnisgegenstand der jeweiligen Grammatiken durchführen. Diese Problematik ist im Verlauf der vergangenen Darlegungen schon mehrfach angeklungen; sie sei hier noch einmal aufgegriffen und streng systematisch analysiert. Die Unterscheidung, die wir im Folgenden anheim stellen, richtet sich danach, ob von einer einzelnen Sprache ausgegangen wird, die in ihren synchronen oder auch diachronen Charakteristika eingehend betrachtet wird oder ob von der Sprache, vielleicht besser, der Sprechfähigkeit und Sprechneigung des Menschen in seiner

---

<sup>180</sup> Vgl. Oliver Jungen; Horst Lohnstein: *Einführung in die Grammatiktheorie*, München: Fink 2006, S. 55 f.

<sup>181</sup> Vgl. Jungen et al. (2006), S. 55 ff.

anthropomorphen Beschaffenheit ausgegangen wird. Je nachdem belegen wir die aus diesen Ansätzen hervorgegangenen Grammatiken mit den Termini *Grammatik von Einzelsprachen* oder aber auch abstrakte *Universalgrammatik*. Letztere hat in ihrer Bedeutung in der moderneren Neuzeit enorm zugenommen. Es sei zudem an die Versuche der Junggrammatiker<sup>182</sup> erinnert, eine Ursprache herauszuarbeiten oder zu finden, aus welcher alle übrigen Sprachen entstanden sind.

Die Entwicklung, so ist die Erkenntnis jener Zeit, ist eine Notwendigkeit und sie verläuft, so ist die Auffassung der Wissenschaftler dieser Periode, für alle Sprachen völlig identisch, Sprachen verändern sich demnach sozusagen im Gleichschritt.

Die Suche nach dem gemeinsamen Entwicklungsgeschehen in der Grammatik ist dabei immer vorrangig und ausschlaggebend, sie steht im Zentrum der Betrachtung. Die Universalgrammatiken erscheinen unter einer ganzen Abfolge von teilweise synonym zu verwendenden Ausdrücken wie etwa *Allgemeine Grammatik*, *Rationale Grammatik*, *Philosophische Grammatik*, *Grammaire générale*, *General grammar* und auch zuweilen *Natural grammar*. Auch der Ausdruck *Grammaire raisonnée* ist zuweilen zu finden, spielt er doch unverhohlen auf die erfolgreiche und für die weitere grammatikographische Entwicklung äußerst maßgebende Grammatik von Port Royal, die *Grammaire raisonnée* von 1660 an.

Die Ausrichtung des Argumentationsvektors ist bei den Grammatiken jener Zeit bestimmende Größe und distinktives Unterscheidungsmerkmal zugleich, wenn wir die Wissensgenerierungsmethodik kritisch betrachten, deren Applikation zu den jeweiligen Grammatiken geführt hat. Die Allgemeinen Grammatiken weisen dabei ein Merkmal gemeinsam auf; Sie sind aus einem deduktiven Ansatz hervorgegangen, nicht aus einem induktiven. Der deduktive Ansatz zeichnet sich dadurch aus, dass gewissermaßen ein Regelwerk, eine Theorie im weiteren Sinne aufgestellt wird. Diese Theorie beruht dabei auf Grundprämissen, die man begrüßen oder aber kritisch hinterfragen mag. Für dieses Regelwerk werden – gewissermaßen als empirische Beweisführung und Bestätigungsnachweis - Beispiele aus der Wirklichkeit gesucht. In den Sozialwissenschaften wird ebenfalls oft nach dieser Methode verfahren. Die induktive Verfahrensweise hingegen

---

<sup>182</sup> Die Junggrammatiker sind dem 19. Jahrhundert zuzuordnen.

sucht nach konkreten Beispielen und empirischem Material, ohne dabei Vorannahmen aufzustellen; gewissermaßen vorurteilsfrei und ohne die Brille des mit einem fest gefügten Weltbild ausgestatteten Theoretikers. Diese Beispiele werden gezielt nach Regelmäßigkeiten und Morphismen durchleuchtet, um daraus Regeln und Theorien aufzustellen.

Die Allgemeine Grammatik bezog sich auf eine ideale oder idealisierte Sprache, die gewissermaßen Vorbild- und Stammvaterfunktion für die konkreten und tatsächlich vorhandenen Einzelsprachen auszuüben schien; die Einzelsprachen vermitteln demgegenüber den Eindruck von unvollkommenen Derivaten, welche die Perfektion der Ursprache nicht mehr in vollständigem Maße aufzuweisen pflegen. Eine der berühmtesten Grammatiken ist in diesem Hintergrund in der *Grammaire générale et raisonnée ou la Grammaire de Port Royal* zu sehen.

### **7.3.1.2. Die Rationalisten und ihre *idées innées* (Port Royal)**

Port Royal ist eigentlich der Name eines Klosters der Zisterzienser, welches sich in der Nähe von Paris befindet. Dieses ist der Schauplatz eines wissenschaftlichen Durchbruchs, welcher maßgeblichen Einfluss auf das linguistische und sprachwissenschaftliche Schaffen in Frankreich haben wird, und zwar bis zum heutigen Tage.

### **7.3.1.3. Grundprinzipien und Theoriegebäude**

Die Rationalisten stellten als Basisbaustein die Dualität zwischen Körper (*corps*) und Geist oder Intellekt (*esprit*) auf und beschäftigten sich mit den Gegebenheiten des Geistes. Die Fragestellung, welche die Rationalisten nun aufwarfen, kreist um das Eindringen von Ideen in den menschlichen Geist; unter welchen Bedingungen und Voraussetzungen vollzieht sich dieser Prozess?

Hierin offenbart sich dem Betrachter eindeutig die Natur dieser philosophisch-sprachwissenschaftlichen Strömung. Es handelt sich um eine Wissenschaft um das

menschliche Wissen und Verstehen. Dreh- und Angelpunkt ist hierbei eine Erkenntnisgröße namens *raison* oder Vernunft, welche als exogen vorausgesetzt wird. Eine nähere Einordnung oder Motivierung dieser Größe erhoffen wir vergebens von den Wissenschaftlern der rationalistischen Schule; diese Größe ist gewissermaßen als göttlichen Ursprungs anzusehen.

Die Frage, welche zu beantworten sich die Rationalisten anheischig machen, lautet wie folgt: wie vollzieht es sich, dass die Menschen als erkennende und kognitiv potente Wesen die Dinge erkennen und verstehen? Durch dieses Sich-Aneignen von Wissen und Fakten, welcher sich auf die *Raison* stützt, wird der Fortschritt der Menschheit in Gang gesetzt, ein Fortschritt, der zunächst die Naturwissenschaften und das Ingenieurswesen beinhaltet, letztlich aber auch Staatswissenschaften, Verwaltung und ökonomisch motivierte Ordnungssysteme, Künste und das menschlich-soziale Miteinander umfasst.

Dem Menschen eigentümlich ist die Fähigkeit, die oben genannten Ideen zu verinnerlichen und zu vergegenwärtigen, aber insbesondere, sie miteinander zu verknüpfen und sie in ein sinnvolles Gesamtgefüge einzubinden. Die Kombination der Ideen konstituiert die kognitiven Prozesse, deren nur der Mensch fähig ist. Unbeantwortet blieb zunächst, woher die Ideen gewonnen werden, derer der Mensch für die Durchführung von Denkprozessen bedarf. René Descartes zufolge handelt es sich dabei nicht um Elemente, die extern gewonnen werden, gewissermaßen also von außen in den menschlichen Erkenntnisapparat eindringen; vielmehr verhält es sich so, dass diese Ideen dem Menschen schon eingegeben sind; es handelt sich somit nicht um ein externes, sondern ein internes Phänomen.

Die Grundeinheiten menschlichen Denkens und menschlicher Wissensverarbeitung sind nunmehr die Ideen, die uns eingeboren sind (aufgrund der Auffassung von Descartes), sowie die Vernunft oder *Raison*, welche weiterhin als gegeben betrachtet wird.

#### **7.3.1.4. Die aus diesen Theoriegebilden resultierenden Grammatiken**

#### **7.3.1.5. Die Begrifflichkeiten „général“ und „raisonné“**

Die Auffassungen der Rationalisten sollten zu einer bestimmten Spielart von Grammatiken führen, die für sich den Titel „général“ in Anspruch nehmen;<sup>183</sup> dies scheint eine ihnen inhärent innewohnende Eigenschaft zu sein, und in der Tat zeichnen die Grammatiken der Apologeten von Port Royal sich dadurch aus, dass sie Prinzipien methodischer und sprachwissenschaftlicher Art explizit berücksichtigen. Bedeutsam ist zudem, dass auf kohärente Weise bestimmte allgemeinverbindlich gültige Prinzipien und Fundamentalsätze herausgearbeitet werden sollen, die als Konkretisierung menschlicher Logik allen Sprachen der Menschheit zueigen sind und somit auch alle Sprachen für den Forschenden verstehbar, in ihrer internen Struktur nachvollziehbar und zeitökonomisch lernbar machen.

#### **7.3.1.6. Die Befähigung des menschlichen Geistes in der Theorienwelt von Port Royal**

Denkvermögen und Reflexionstätigkeit zeichnen den Menschen vor aller Kreatur aus und verleihen ihm die Möglichkeit, den außersprachlichen Phänomenen mit sprachlichen Instrumenten Ausdruck zu verleihen. Die Reflexionstätigkeit des Menschen vollzieht sich nach den Vorstellungen von Lancelot und Arnauld entsprechend einer logisch programmatischen Abfolge von drei Schritten,<sup>184</sup> die hier an dieser Stelle noch einmal kurz skizziert werden mögen. An erster Stelle steht die noch sehr basale geistige Tätigkeit des *concevoir*, welche darin besteht, dass das empfindende und wahrnehmende Subjekt einen Gegenstand zunächst einmal völlig ergebnisoffen als solchen wahrnimmt. So fällt hierunter beispielsweise die Wahrnehmung eines Hundes oder einer Katze, wie die Verfasser der *Grammaire générale et raisonnée* mit berückender Schlichtheit konstatieren. Diesem Schritt folgt in einem zweiten die Operation des *Juger*, mit welchem eine etwas komplexer angelegte Handlungsstruktur angelegt ist. In dieser Stufe menschlicher Reflexionstätigkeit werden die

---

<sup>183</sup> vgl. Ulrike Senger: *Die Wortbildung von der Grammaire générale et raisonnée zur Grammaire des grammaires*, Münster: Nodus Publikationen Münster. 2001, S. 17 f.

<sup>184</sup> vgl. Senger (2001), S. 28 ff.

im ersten Schritt betrachteten Objekte daraufhin überprüft, ob sie eine bestimmte Eigenschaft erfüllen oder nicht, ob sie in eine bestimmte Klasse oder Gruppe von Elementen gehören oder nicht. An die Erde wird in dem berühmten Beispiel der Maßstab der Formgebung angelegt und es wird affirmiert, dass die Erde rund ist (beziehungsweise zu einem hohen Approximationsgrad einer Kugel entspricht).

Damit ist der Baustein für die komplexeste Operation gelegt, denn im Rahmen der Operation, die Arnauld und Lancelot als *raisonner* bezeichnen, werden (mindestens) zwei *jugements* miteinander sinnvoll in Beziehung gesetzt. Das praktische Beispiel hierzu, das von den beiden Verfassern nachgeliefert wird, lässt sich wie folgt paraphrasieren: Wenn das rational urteilende Subjekt zu der Feststellung gelangt ist, dass jede Tugend als lobenswert anzusehen ist, und dass darüber hinaus die Geduld („la patience“)<sup>185</sup> eine Tugend darstellt, so muss dieses Subjekt logischerweise zu der Überzeugung gelangen, dass auch die Geduld – als Tugend – eine zu lobende Eigenschaft versinnbildlicht.

Man könnte sich diesen Vorgang sogar mengentheoretisch fundiert vorstellen: Wenn die Geduld ein Element der Menge aller Tugenden darstellt und die Tugenden neben nicht weiter spezifizierten Komplementärgütern die Menge der lobenswerten Güter oder Dinge konstituieren, so muss notwendigerweise die Geduld auch Element der Menge der lobenswerten Dinge sein. Die sprachliche Transitivität begründet also die dritte Operation des menschlichen *Esprit*.

$$P \in T \text{ und } T \in L \rightarrow P \in L$$

P = Patience (= „Geduld“)

T = Tugend

L = Menge der lobenswerten Dinge

Herauszuheben ist hierbei meines Erachtens, dass diese Operationen sowohl sequentiell einander nachgeschaltet sind und gleichzeitig eine Hierarchie geschaffen ist, innerhalb derer sich die Operationen des menschlichen Geistes vollziehen, dies eingedenk der Erkenntnis, dass jede Stufe innerhalb des Systems der Operationen des menschlichen Geistes der

---

<sup>185</sup> vgl. Senger (2001), S. 29.



vorangegangenen Operation(en) bedarf; beispielsweise ist die unter dem Begriff *Raisonner* beschriebene Operation der Verknüpfung zweier *Jugements* nicht möglich, wenn letztere nicht bereits als Ergebnis vorliegen. Daher lässt sich das gesamte Konzept besonders anschaulich als Pyramide präsentieren. Jede Operation, als „Stockwerk“ versinnbildlicht, „ruht“ gewissermaßen auf den unter ihr befindlichen Operationen und ist ohne diese nicht denkbar.

### 7.3.1.7. Die Empiristen

Die Empiristen verfolgen einen Ansatz, der dem Ansatz der Rationalisten diametral entgegentläuft, aber trotzdem gute Gründe für sich in Anspruch nehmen darf. Hier haben wir es mit einem Forschungsansatz zu tun, der die Bedürfnisstruktur des Menschen zum Ansatzpunkt der weiteren Betrachtungen macht. Beleuchten wir einmal die gegebenen Notwendigkeiten des Menschen als Wesen, das auf der Welt überleben möchte. Als Ungunstfaktoren, die die Verweildauer des Menschen auf der Erde zu verkürzen drohen, sind insbesondere Hunger und Kälte anzusehen. Als *zoon politikon* kann es dieses Ziel am Besten verwirklichen, indem es in Gemeinschaft mit anderen Menschen lebt. Um in Gemeinschaft mit anderen interagieren zu können, bedarf es der Kommunikation, und hierfür erweist sich der Gebrauch eines kodifizierten Zeichensystems, genannt Sprache, als unverzichtbar und notwendig. Dieses Zeichensystem ist aber nicht von Anfang der Welt gegeben wie durch einen göttlichen Schöpfungsakt, und es ist keineswegs dem Menschen eingegeben wie etwa die *idées innées* in den Gedankenspielen der Rationalisten. Durch den „Schöpfungsakt“, den die Menschen selbst kraft ihrer Intelligenz und Imagination bewerkstelligen, kann eine Sprache geschaffen beziehungsweise erfunden werden. Sie muß also von den Menschen, die sich ihrer als Werkzeug bedienen, erdacht werden. Condillac flicht diesen Gedankengang weiter und gelangt zur Aufstellung einer Erkenntnistheorie.

Während der Körper bei den Rationalisten von Port Royal keine bedeutende Rolle spielte, kam diesem bei den Empiristen um Condillac eine besondere Rolle zu, indem es die Bedürfnisse des den Einflüssen der Natur schutzlos preisgegebenen Körpers zu erfüllen und zu befriedigen galt. Um die Befriedigung der menschlichen Bedürfnisse überhaupt erreichen

zu können, bedurfte es der Segnungen der menschlichen Sprache. Letztlich stammen die Ideen aus den Bedürfnissen und Bedürfnisstrukturen der Menschen. Allerdings kann sich der erkenntnistheoretische Gewinn darin nicht erschöpfen; das Ziel besteht darin, letztlich Gott zu erkennen, zu verstehen. Davon ist die Menschheit allerdings noch weit entfernt.

Der wesentliche Unterschied des Sensualismus oder Empirismus im Vergleich zum Innatismus cartesianischer Prägung und Ausprägung ist darin zu sehen, dass die Quellen der menschlichen Erkenntnis völlig different situiert werden.<sup>186</sup> Als einer der geistigen Gründungsväter ist hierbei der britische Philosoph Locke anzusehen, der den Lockeschen Empirismus als Erkenntnisgebäude im Bereich der Philosophie vorstellte, dessen Erkenntnisse aber ihren Einfluß auf die Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie nicht verfehlen sollten.

### **7.3.1.8. Theoretische Strömungen des Vereinigten Königreiches und ihre Ausstrahlungskraft auf den Sensualismus in Frankreich**

Der Ansatz des britischen Philosophen und Staatswissenschaftlers Locke, der als der Urvater des Empirismus gilt, lässt sich wie folgt zusammenfassen:<sup>187</sup>

Das Bewusstsein des Menschen ist zu einem Ausgangszeitpunkt leer wie ein Stück Papier. Es liegt also etwas wie *tabula rasa* vor; dabei soll es allerdings nicht bleiben, denn die Menschen durchlaufen *en passant* im Verlaufe ihres Lebens verschiedene Stationen und sammeln dabei Erfahrungen, die sie verarbeiten (müssen); hierbei kommt es zu Ideen, welche die Menschen generieren, basierend auf den Erfahrungen und Eindrücken, die extern gewonnen werden. Über die sinnvolle Verknüpfung von Ideen kommt es zu geistiger Regsamkeit und intellektueller Produktivität.

Zunächst ist als wichtiges Zwischenergebnis festzuhalten, dass lediglich das Sinnlich Erfahrbare die Basis für alle menschliche Erkenntnis konstituiert und weitere Bausteine oder Komponenten nicht vorgesehen sind. Dies geschieht in deutlicher Abgrenzung zu dem

---

<sup>186</sup> Ulrich Hoinkes: *Philosophie und Grammatik in der französischen Aufklärung*, Münster: Nodus 1991, S. 34.

<sup>187</sup> Siehe hierzu: Ulrich Hoinkes; *Philosophie und Grammatik in der französischen Aufklärung*, Münster: Nodus 1991.

Cartesianischen Innatismus, welcher von der aller Erkenntnisleistung vorgelagerten Menge eingeborener Ideen (*idées innées*) ausgeht, welche im Menschen vorhanden sein müssen, damit Erkenntnis sich vollziehen kann.<sup>188</sup>

Diese Einstellung des Lockeschen Empirismus, die sich auf die Vorstellung gründet, welche im lateinischen Original „*nihil est in intellectu quod non prius fuerit in sensu*“<sup>189</sup> lautet, negiert konsequent und von vornherein die Existenz jeglicher „*idée innée*“ und muss daher, um argumentativ-logischer Stringenz zu genügen, die externe Befruchtung des menschlichen Geistes via Sinnesreizungen stipulieren.

Zwar ist es korrekt, dass auch Locke – im Übrigen ebenso wie Descartes – unterstellt, dass der menschliche Geist kognitive Prozesse basierend auf Ideen als Abbildern der äußeren Realität in Gang setzt; diese Ideen aber, denen Abbildcharakter im Hinblick auf die Externa der sinnlich erfahrbaren Außenwelt zugesprochen werden kann, können dem Geist nicht vor der sinnlichen Erfahrung innewohnen; sie müssen über externe Reize und Stimuli dem menschlichen Geist eingeprägt sein.

Von zentraler Bedeutung ist die These, dass auch und ganz besonders diejenigen Aussagen, welche sich auf die Applikation von Vernunft und Ratio stützen, auf den Ideen basieren, also auf jenen Ideen, die, wie wir vorhin argumentierten, aus den äußeren Sinnesreizungen gewonnen wurden und im Sinne eines Bewusstwerdungsprozesses erkenntnisgewinnvermittelnd und erkenntnisgewinnsteigernd gewirkt haben.

Allerdings konzidiert Nöth in seiner Darstellung, dass Locke unter Ideen sowohl die Reflexe äußerer Eindrücke als auch die inneren Eindrücke fasste; dementsprechend werden sensations (Empfindungen), die eher externen Charakters sind, von den Reflexionen, die aus den internen Operationen des Bewußtseinszentrums herrühren, abgegrenzt. Dabei sind Ideen zu verstehen als sämtliche Stimuli, welche der Geist als solches wahrnimmt, und welche den Denkprozessen zugänglich sind.<sup>190</sup>

Eine Zuspitzung erfährt das empiristisch-sensualistische Gesamtkonzept durch die diesbezüglich äußerst pointierte Darstellung der Sachverhalte durch George Berkeley. Seinen

---

<sup>188</sup> Siehe Hoinkes (1991), S. 34 – 35.

<sup>189</sup> Vgl. Hoinkes (1991), S. 34 ff.

<sup>190</sup> Vgl. Winfried Nöth: *Handbuch der Semiotik*, Stuttgart [u.a.]: Metzler 2000, S. 20 f.

Thesen zufolge ist den äußerlichen Phänomenen des Seins jegliche Relevanz abzusprechen, sofern sie nicht wahrgenommen und den Kognitionsprozessen des Geistes unterworfen werden. Die Existenz der Dinge wird nur durch die Wahrnehmung und die Erzeugung von Ideen, basierend auf dieser äußeren Wahrnehmung, gewissermaßen hervorgerufen und existenzphilosophisch legitimiert. Mit Berkeley begrüßt der britische Empirismus den wohl prominentesten und provokantesten Vertreter in seinen Reihen.

### **7.3.1.9. Theoretische Strömungen in den übrigen Ländern Europas und wesentliche Unterschiede der drei Denkrichtungen Rationalismus, Empirismus und Idealismus**

Erkenntnistheoretische Schriften und Diskussionsbeiträge entstanden nicht nur in Frankreich und Großbritannien, sondern auch in anderen Ländern in Europa. Als ein herausragendes Beispiel ließe sich der Idealismus nennen, dessen Bannerträger Kant, Humboldt und Herder ihrerseits sich mit der Fragestellung auseinandergesetzt haben, wie der Mensch dazu befähigt ist, zu denken, zu urteilen, logische Schlüsse zu fällen. Während die Rationalisten sich ausschließlich logisch betätigten und die Empiristen eher einer materialistischen Betrachtungsweise nahe standen, finden wir bei den Idealisten einen ganz anderen Zuschnitt der Ausgangsbasis: Urteilsvermögen und Moralität stehen im Scheinwerferlicht ihrer theoretisch fruchtbaren Auseinandersetzungen um das Erkenntnisvermögen des Menschen.

Allerdings gilt es hierbei zu berücksichtigen, dass es letztlich die französische Sprachphilosophie, insbesondere jene von Condillac war, denen die Philosophie des zentraleuropäischen Idealismus, wenn nicht ihre gesamte Existenz, so doch ihre weltanschauliche Grundlage verdankt. Dies tritt unter anderem beim Vergleich und der kritischen Gegenüberstellung der Ansätze von Leibniz und Humboldt zu Tage; Anliegen des Letzteren ist es, ganz allgemein gesprochen, den Ursprung der Völker zu untersuchen. Dafür bietet sich die Untersuchung von Sprachdokumenten frühester Herkunft an.<sup>191</sup>

---

<sup>191</sup> Vgl. Jürgen Trabant: „Der innere Begriff der Sprachwissenschaft: Leibniz und Humboldt“ in: Brigitte Schlieben-Lange et al. (Hrsg.): *Europäische Sprachwissenschaft m 1800. Methodologische und historiographische Beiträge im Umkreis der „idéologie“*. Eine Vortragsreihe im Rahmen des DFG-Projekts „Ideologienrezeption“ Band 1, Münster: Nodus 1989, S. 182, 186.

Mancherlei Vorstellungen verdankt Humboldt hierbei Kant, auf den er sich auch in seiner feierlichen Rede in Berlin beruft.<sup>192</sup>

Eine wichtige Einschränkung konzidiert Humboldt zwangsläufig: Empirisch<sup>193</sup> feststellbar und erfahrbar ist der Ursprung der Sprachen nicht; daher, so folgerichtig der Schluss, können wir im Rahmen der empirischen Sprachwissenschaften keine Aussagen darüber treffen. Was gleichwohl nicht bedeuten soll, diese Aussage liest Trabant aus den Darstellungen von Humboldt heraus, dass dieses Thema nicht mehr berührt werden dürfe. Als Philosophie und im Rahmen der Philosophie kann und muss über Sprache, ihren Ursprung und ihre Entwicklungstendenzen reflektiert werden.<sup>194</sup>

Leibniz deutet seine Verbundenheit mit Locke und Condillac auf philosophischer Ebene an, indem er zwischen Sprache und Erkenntnisprozeß eine Beziehung erkennt, projiziert Sprache allerdings stärker und ausgeprägter in die Ebene des Erkenntnisgeschehens, als Locke dies getan hat. Nach Locke erfüllt Sprache ausschließlich Aufgaben instrumentellen Charakters, indem Produkte und Früchte vorsprachlichen Denkens festgehalten und gegebenenfalls gegenüber anderen Menschen kommuniziert werden können. Damit scheint Locke allerdings eine wichtige Aufgabenstellung der menschlichen Sprache zu verkennen, auf den Leibniz noch deutlich hinweist, denn Sprache besitzt nicht nur „Speicher- und Sprachrohrfunktionen“, sie be- und verarbeitet nicht etwas vorher bereits als gegeben Anzusehende, sie dient dem denkerisch-kognitiven Schaffen selbst. Oder, um es mit anderen Worten prägnant zu fokussieren: Ohne Sprache ist kognitives Produzieren prinzipiell nicht möglich, sie erlaubt geradezu reflektive Aktivitäten.

---

<sup>192</sup> Trabant (1989), S. 182.

<sup>193</sup> Dieser Begriff ist gerade für die philosophische Schule von Locke, Condillac und anderen von immanenter Tragweite.

<sup>194</sup> Vgl. Trabant (1989), S. 188 f.

### 7.3.1.10. Bisherige Forschungsbeiträge zum Themengebiet der zu den Sprachen der Romania entstandenen Grammatiken

Der Schwerpunkt der bisher zum Thema der Grammatikographie entstandenen Werke liegt tendenziell auf der inhaltlichen Verzahnung zwischen sprachwissenschaftlichen und philosophischen Erkenntnisgegenständen.<sup>195</sup>

In sich geschlossene Werke lässt das bisher zu diesem Themenbereich erschienene Schrifttum schmerzlich vermissen; so konzentriert sich das wissenschaftliche Schaffen bisher<sup>196</sup> eher auf einzelne Beiträge sowie an spezielleren Fragestellungen orientierte *discussion papers*. Eine umfänglichere Darstellung, welche sich auf den spezielleren Gesichtspunkt der Wortbildung in den Grammatiken kapriziert, wird von Ulrike Senger vorgestellt; sie unterzieht die grammatischen Werke sowohl der Port Royal-Grammatiker wie auch der in ihrem Fahrwasser nachziehenden weiteren Grammatikwissenschaftler einer Untersuchung, in welcher sie es sich angelegen sein lässt, bestimmte morphologische Aspekte und Gesichtspunkte wie die Bildung von Adverbien oder Augmentativen und Diminutiven diachron über den Verlauf des 17. und des 18. Jahrhunderts einer eingehenden Prüfung und Evaluation zu unterziehen. Ein systematisches Betrachtungsmuster wird dabei einheitlich an jede der in den Untersuchungsrahmen einbezogenen Grammatiken angelegt, um eine bessere Vergleichbarkeit der Grammatiken zu gewährleisten und um Kontinuitäten und eventuelle Diskontinuitäten in der grammatikographischen Entwicklung aufzuzeigen.

---

<sup>195</sup> vgl. Senger (2001), S. 23 ff.

<sup>196</sup> sofern dies überhaupt geschah.

### **7.3.1.11. Die Grammatiken des 18. Jahrhunderts im Zeichen der europäischen und außereuropäischen Aufklärung (*Le siècle des Lumières*)**

Die Grammatiken des 18. Jahrhunderts erweisen sich als Grammatiken einer geistig-philosophischen Strömung, die als Aufklärung in die Geschichtsbücher des Abendlandes Eingang fand.

Von großer Bedeutung sind dabei insbesondere auch die Grammatiken der Enzyklopädisten. Wichtige Konzepte der Grammatikologie und Grammatikographie wurden vorgestellt, die sich vielleicht nicht immer als praktikabel erwiesen und nicht immer durchgesetzt haben, allerdings dürfte dieses Jahrhundert mit seinem Niveau an Reflexion wegweisend und bahnbrechend gewesen sein.

Entsprechendes gilt auch für das „Hexagone“, für Frankreich also, das im 18. Jahrhundert wissenschaftliche Höhenflüge im Bereich der Grammatikologie und Grammatikographie antritt, insbesondere dabei auch neue und innovative Wege beschreitet und das Erbe der „Lumières“, der französischen Aufklärung dabei auf eindrucksvolle Weise fortsetzt und vervollkommnet.<sup>197</sup>

Die „Propheten“ des neuen Zeitalters heißen Du Marsais, Girard und Beauzée; sie sind es, die in ihren Grammatiken, deren Aufbau und Kompilation, manchmal auch in ihren *Préfaces* neue Konzepte und Konzeptionen einer Grammatiktheorie erahnen lassen. Insbesondere um die Mitte des 18. Jahrhunderts schwerpunktmäßig, präziser formuliert, von 1740 bis 1780 erlebt die Grammatik eine Blütezeit, welche zugleich als eine Transformationsphase hin zu einer grammatikalischen Wissenschaft anzusehen ist. Im Zentrum wissenschaftlichen Ringens um Erkenntnis steht der Versuch, mit bestimmten Prinzipien linguistische Entitäten und Systeme zu untersuchen und, wenn möglich, ihre Verknüpfung mit den kognitiven Aktivitäten des Menschen, seinen Gedanken und Assoziationen zu etablieren, ein durchaus ehrgeiziges Unterfangen.

Es gilt also, linguistische Strukturen systematisch durch universelle Strukturen zu beschreiben; der Zusammenhang mit den sogenannten Universalgrammatiken, die nicht so

---

<sup>197</sup> Swiggers (1990), S. 850.

sehr eine bestimmte Sprache im Augenwinkel haben, sondern menschliche Sprach- und Kommunikationstätigkeit generell, erscheint evident, sei hiermit allerdings noch einmal herausgestrichen. Damit ist die Kluft zwischen den theoretisierenden und philosophischen Grammatiken einerseits und den sprachpraktischen Manualen, welche philosophische Gedanken weitgehend ausblenden, bereitet, wenn nicht gar vertieft. Wir finden sogar Exemplare, die einer völlig neuen Gattung zuzuordnen sind, welche sich als „Linearkombination“ aus den zwei Extremen darstellen lässt. Diese neue Spielart von Grammatiken, die der philosophischen Grammatik späterer Epochen den Weg bereiten sollte, geht zwar von den empirisch beobachtbaren Befunden aus, bewegt sich aber von einer Auflistung ohne weitere methodische Applikation hinaus und bemüht sich um tendenzielle Aussagen und um Verallgemeinerungen.

Der Übergang des Aktivitätsfeldes des *grammairien* ist geprägt von der Verschiebung der Aufgabengebiete weg von einer rein deskriptiven Kompilation von Regeln hin zu einer philosophischen Reflexion, und so wandelt sich das Sozialprestige, das einem *grammairien* zuteil wird, geradezu drastisch und unaufhörlich, denn „Tout philosophe s’honore d’être peu ou prou grammairien“.<sup>198</sup>

Eine der wichtigsten Grammatiken verdanken wir François - Séraphin Régnier-Desmarais, welcher im Jahre 1705 sein grundlegendes Werk zur französischen Grammatik der Öffentlichkeit vorstellte. Sein *Traité de la grammaire française* ist noch in der Tradition tief verhaftet und verwurzelt. Dies zeigt sich darin, dass er gewissermaßen die philosophische Grundhaltung der Grammatiken der Aufklärung fortführt und sich um eine theoretische Unterfütterung seines Werkes bemüht. Zudem ergänzt er sein Werk um eine nahezu erschöpfliche Betrachtung aller linguistischen Phänomene; einige seiner grammatikographischen Entscheidungen und Lösungsansätze werden von Swiggers jedoch als unzureichend oder inadäquat kritisiert. Nichtsdestotrotz erscheint das Werk als einer der ersten Meilensteine der Grammatikographie des 18. Jahrhunderts in Frankreich.<sup>199</sup>

In späteren Phasen des 18. Jahrhunderts erleben wir nicht nur einen quantitativen Ausbau, sondern auch eine zunehmende Systematisierung. Die Ansätze früherer Epochen werden nun also konsequent fortgesetzt und verfeinert.

---

<sup>198</sup> Vgl. Ferdinand Brunot: *Histoire de la langue française des origines à 1900, Tome VI : Le XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris : Colin 1932 S. 899.

<sup>199</sup> Swiggers (1990), S. 850 ff.



Als eine der wichtigsten Neuvorstellungen in grammatikographischer Hinsicht dürfte die Grammatik des Abbé Girard gelten. Eine der wegweisenden Neuerungen besteht in der Klassifizierung und logisch stringenten Systematisierung der Sprachen der Welt in grammatikographischer und grammatikologischer sowie morpho-syntaktischer Hinsicht. Ein Kriterium, vielleicht besser gesagt, ein Kriterienbündel, welches das Vorliegen einer bestimmten syntaktischen Satzbauregel sowie das Vorhandensein von Flektionsendungen oder Flektionsmorphemen mit einschließt, erlaubt es, die Sprachen der Welt in drei verschiedene Kategorien einzuteilen. Eine Gruppe der *langues analogiques* wird einer anderen Gruppe, der Gruppe der *langues transpositives* gegenübergestellt, wobei die dritte Gruppe als eine Linearkombination der beiden erstgenannten Gruppen gelten darf. Die deutsche Sprache ist dieser dritten Gruppe zuzuordnen, denn sie weist Flektionsmorpheme auf, zum Beispiel im Kasusystem (vergleiche *der Hund – des Hundes – dem Hund(e) – den Hund*<sup>200</sup>), gleichzeitig ist – trotz größerer Wahlfreiheit etwa gegenüber der englischen Sprache – die syntaktische Anordnung der Satzteile nicht etwa völlig beliebig.

Ein weiterer, als wichtig einzustufender inhaltlicher Punkt besteht in der Unterscheidung zwischen Substantiv und Adjektiv. Diese wichtige Unterscheidung als zwei unterschiedlichen parties du discours geht auf Girard zurück.

Diese Unterscheidung drängt sich auf, da ein Substantiv in der Regel nicht attributiv und prädikativ zu verwenden ist, wie dies beim Adjektiv der Fall ist (in der Mehrzahl der Fälle). Zudem gehen wir beim Adjektiv von der Steigerungsmöglichkeit aus; das bedeutet, dass Komparativ und Superlativ (zum Teil unterschieden nach Superlativ (der größte) und Elativ im Lateinischen (sehr groß)) existieren und definiert sind. Diese Möglichkeit besteht für das Substantiv nicht.

César Chesneau Du Marsais trifft eine für die Linguistik und sprachwissenschaftlich ausgerichtete Philosophie eine wichtige und folgenreiche Unterscheidung: Nach seiner Vorstellung lässt sich die Analyse sprachwissenschaftlicher Phänomene in zwei verschiedene Denkstrukturen oder Analyseansätze untergliedern. Der eine besteht in einer Analyse linearer Strukturen, der andere in einer Untersuchungsweise, welche auf hierarchische Strukturen zu applizieren ist. Man wäre versucht, in dem erstgenannten Fall an die syntagmatische Zeichenkette etwa einer Phrase oder eines Satzgebildes zu denken; im anderen Fall (in dem

---

<sup>200</sup> eigenes Beispiel (A. B.).

Fall der hierarchischen Strukturen) erscheint das Beispiel syntaktischer oder morphologischer Baumstrukturen nahe liegend; die Nominalphrase wäre beispielsweise als dem Determinanten und dem Nomen als „Hauptelement“ der Nominalphrase logisch übergeordnet.

Ein bedeutendes Akademiemitglied, welches sich um eine Grammatik bemühte, ist François - Urban Domergue. Dieser, auf welchen die Gründung des *Journal de la langue française* zurückgeht, tat sich als Sprachpurist hervor und setzte sich für eine innovative grammatikalische Analysetätigkeit ein. Sein Hauptwerk, welches sich allerdings auf eine Reihe von ihm geschaffener Vorgänger stützt, ist die *Grammaire française simplifiée élémentaire*.

Eine Reihe neuer Erkenntnisse und methodischer Ansätze ist seinem Verdienst zuzuschreiben. Zunächst kreist seine schöpferisch-analytische Tätigkeit um die Proposition, welche er als ein Konstrukt ansieht, das zwei Teile in logisch-linguistischer Weise umfasst. Zum einen wird das Subjekt dargestellt, zum anderen ein *attribut composé* eingebunden. Daran schließen sich nach bedarf noch weitere *compléments* an.

Ferner befasst sich Domergue mit dem Status der Wortklassen, ein Thema, das auch schon bei früheren Grammatiken eine Rolle gespielt hatte. Insgesamt sechs Klassen werden definiert, die alle je nach ihrer Eigenart bestimmte syntaktische Funktionen im Satzbauegefüge wahrnehmen. Das *substantif* etwa steht für das Nomen, während das *attribut particulier* einen zusätzlichen Gedanken formuliert, welcher das *substantif* betrifft. Das *surattribut* wiederum verkörpert ebenfalls eine zusätzliche Eigenschaft oder Idee; diese aber richtet sich nun an ein *attribut*, deren es insgesamt vier gibt; zum einen das schon angesprochene *attribut particulier*, aber auch das *attribut commun*, das *attribut combiné* und das *attribut d'union*, welches, wie die Bezeichnung schon indiziert, syntaktische Verknüpfungen produziert. Das *attribut commun* ist mit dem Verbum *être* gleichzusetzen und drückt die Vorstellung der Existenz aus. Alle übrigen Verba, welche die gleiche Idee zum Ausdruck bringen, fallen unter das *attribut combiné* , insbesondere sofern sie *être* in Verbindung mit einem Adjektiv oder Partitiv ersetzen.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts tritt ein weiterer Grammatikograph auf die Bühne, sein Name: Antoine – Isaac Silvestre de Sacy. Sein *Principes de Grammaire générale, mis à la portée des enfans et propres à servir d'introduction à l'étude de toutes les langues* erscheint

im Jahre 1799. Die Reihe der *Rééditions* stellt eindrucksvoll unter Beweis, dass dieses Werk alle Prüfungen der Zeit bestanden und sich unter seinesgleichen durchgesetzt hat. Lediglich vier Jahre später kam es zu einer Neuauflage.

Herausragend an Sacy ist der Umstand, dass er ein ausgewiesener Fachmann im Bereich des Arabischen und der orientalischen Sprachen war und diese Sprachkompetenzen in seine sprachphilosophischen Betrachtungen mit eingeflossen sein dürften. Die *grammaire générale* umfasste unter anderem Untersuchungen und linguistische Analysen zum Türkischen und Baskischen.

Ohne zu sehr in die Einzelheiten abzuschweifen, sei es erlaubt, in der gebotenen Kürze darauf hinzuweisen, dass auf Sacy eine besondere Komponente innerhalb der Pragmatik zurückgeht: der Kompellatif, der dem Aufrechterhalt der Beziehung zwischen Sprecher / Sender und Empfänger dient. Wir werden dies in den Modellen von Bühler und Jakobson im 20. Jahrhundert wieder finden. Die phatische Funktion wäre hier als eine Besonderheit beispielhaft zu nennen.

## 8. Pädagogische Theorien und Paradigmen (Analyse der Prinzipien und Befunde an Hand von ausgewählten Texten des 18. Jahrhunderts)

Es bedurfte offenbar der im Zuge der europäischen Aufklärung hervorgebrachten Umbrüche in der Art, über Phänomene und Problemkomplexe zu reflektieren, um bei der Betrachtung des Kindes zu einer Diskursform zu gelangen, die ihm in etwa gerecht wird.

Im *Spectator*, einem der frühen Periodika Europas, neben dem *Tattler* wohl eines der prominentesten Publikationsorgane der britischen Inseln, finden sich Artikel und Essays, die zeithistorische Entwicklungen und Tendenzen kommentierend begleiten. Man findet hier insbesondere auch Artikel zum Thema der Erziehung; Richard Steele äußert sich neben Addison zu wichtigen Fragen auch der Erziehung. Deutliche Worte der Kritik findet er für die damaligen englischen Lehrkräfte, welche offenbar in ihrer diffizilen Aufgabe nicht sonderlich brillieren.<sup>201</sup>

I must confess I have very often with much Sorrow bewailed the Misfortune of the Children of Great Britain, when I consider the Ignorance and Undiscerning of the Generality of Schoolmasters. The boasted Liberty we talk of is but a mean Reward for the long Servitude, the many Heart-Aches and Terroures to which our Childhood is exposed in going through a Grammar-school: Many of these stupid Tyrants exercise their Cruelty without any Manner of Distinction of the Capacities of Children, or the Intention of Parents in their Behalf.<sup>202</sup>

Klar geht aus diesen ausgesprochen deutlichen Worten der Kritik, die Steele für das britische Bildungswesen findet, hervor, dass Kinder offenbar Menschen mit besonderen Fähigkeiten, aber auch einem hohen Grad an Verletzlichkeit sind, die eines besonderen Schutzes und einer besonderen Art der Betreuung bedürfen.

---

<sup>201</sup> Richard Steele: Artikel in Nr. 157 vom 30.08.1711, nachgedruckt in: Donald F. Bond (Hrsg.): *The Spectator*, Vol. II, Oxford: At The Clarendon Press 1965, S. 114.

<sup>202</sup> Steele (1965), S. 114 f.

## 8.1. Fénelons *Télémaque* – Bildungsroman, Initiationsgeschichte und Fürstenspiegel

### 8.1.1. Thematik und Wissensvermittlung

Für Fénelon typisch ist die moralisierende Sichtweise, die sich an verschiedenen Partien seines Romans in Form von Dialogen der hauptsächlichlichen Protagonisten niederschlägt. In diesen manifestiert sich eine Form von Lektionsverabreichung, die sich um die als weise und verantwortungsbewusst anzusehende Staatsführung dreht und Fragestellungen nach der Vorzugsgebung in Fragen von Krieg, Frieden und internationaler Diplomatie beinhaltet und auch relativ deutlich beantwortet. Aber auch Fragestellungen der Bildungspolitik und der weisen Unterrichtung von jungen Menschen werden sachkundig angeschnitten und in einer moralisierenden Weise, die ähnlich biblischen Diskursformen und Textsorten mit Gleichnissen und Metaphern zu operieren pflegt, analytisch ausgeleuchtet und dem Leser mit erhobenem Zeigefinger ans Herz gelegt.<sup>203</sup>

Dass die Vorstellungen, die sich in den Redeanteilen und perspektivisch gebrochenen Sichtweisen einer dramatischen oder Romanfigur widerspiegeln, nicht notwendigerweise repräsentativ für die Meinungen und Auffassungen des Verfassers sein müssen, gilt vermutlich als unstrittig; gleichzeitig verleiht diese modale Distanzwahrung dem Autor die Möglichkeit, möglicherweise politisch unkorrekte Auffassungen oder Meinungen, die ihm möglicherweise Gegner bescheren könnten, zu formulieren und sie gewissermaßen ohne eigene Haftung aus der Distanz ins Spiel zu bringen und die rezeptionsästhetische Wetterlage abzuwarten. Zudem gilt es, hierbei zu beobachten, welche Figuren eine bestimmte These vertreten; so könnte es sich um von der Handlungsführung als Sympathieträger begünstigte Figuren handeln, die offenbar Identifikationsfläche für den implizierten Leser bieten sollen. Die Thesen, die dergestalt verbreitet werden, stammen aus dem Munde des weisen Begleiters von *Télémaque*, Mentor, der den Sohn des Odysseus (Ulysse) als seinen Schutzbefohlenen aufgenommen hat und ihm seinen fürsorglichen Rat in Krisensituationen mancherlei Art angedeihen lässt, und somit als moralische und intellektuelle Kapazität anzusehen ist.<sup>204</sup>

---

<sup>203</sup> Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Les aventures de Télémaque*, Paris: Garnier-Flammarion 1968.

<sup>204</sup> Damit ist eine Lesart naheliegend, der zufolge Mentor als das Sprachrohr von Fénelon aufzufassen ist. Vgl. Fénelon (1968).

## 8.1.2. Die Rahmenhandlung und die pädagogischen Prinzipien

Der Zusammenhang der Rahmenhandlung lässt sich wie folgt skizzieren. Télémaque ist mit seinem Erzieher Mentor auf einer Irrfahrt und versucht verzweifelt, seine Heimat Ithaka anzusteuern; dabei erlebt der Spross des Odysseus viele Abenteuer, die er zusammen mit Mentor besteht. Im elften Buch erörtert Mentor seine Vorstellungen einer gelungenen Bildungspolitik und Erziehungsmethode. Das öffentliche Wohl des Staates steht an vorderster Stelle. Damit rückt der Staat in eine dyadische Beziehung mit dem Erziehungssektor, den er sich nunmehr zu Nutze macht, um ihn als Herrschaftsinstrumentarium einer staatstragenden Verwendung zuzuführen. Der Staat benötigt nicht nur ihm treu ergebene Untertanen, sondern auch gebildete Menschen, die es in arbeitsteilig und funktional definierte Aufgabenfelder einzupassen gilt. Zudem stellt die Erziehung eine sehr dankbare Möglichkeit dar, Menschen im Sinne der Staatsräson zu beeinflussen, und dies in einem ontogenetischen Stadium, in dem Menschen als leicht beeinflussbar gelten. Vor allem als Kinder können Menschen in einem Maße und einer Art und Weise geformt werden, die dem Staat als sinnreich und wichtig erscheinen mag. Die Kinder sind nicht „Eigentum“ der Eltern, sondern des Staates, dessen Stärke und Fundament sie bilden.<sup>205</sup> Bildlich gesprochen sind sie die Blüte, die zur Frucht heranreifen. Allerdings sind sie schon im Blütenstadium zu hegen und zu beeinflussen („C’est dans la fleur qu’il faut préparer les fruits“).<sup>206</sup> Es sei hierzu angemerkt, dass erst etwa seit 1789 der Staat in nennenswertem Maße Interesse an der Bildungspolitik zeigt; zuvor waren es vornehmlich kirchliche Bildungsträger, die partiell, aber nicht immer ausschließlich zum Zwecke der Gewinnung neuer Mönche und Priester Kinder zu Erziehungszwecken in ihre Obhut nahmen.

Die griechische Erziehung (so wie sie bei Ch. Fourrier (1964) deskriptiv dargestellt wird), dient offenbar als Modell; vermutlich kommt das Modell Spartas dieser Vorstellungswelt am nächsten. Dies erwähnt Fénelon zwar an keiner Stelle ausdrücklich, jedoch scheint die „Grammatik der Grundwerte und Staatstugenden“ dies in nachdrücklicher Weise nahelegen. („Qu’il tienne ferme pour faire observer les lois de Minos, qui ordonnent qu’on élève les enfants dans le mépris de la douleur et de la mort ; qu’on mette l’honneur à fuir les

---

<sup>205</sup> Fénelon (1968), S. 318.

<sup>206</sup> Fénelon (1968), S. 318.

délices et les richesses ; que l'injustice, le mensonge, l'ingratitude et la mollesse passent pour des vices infames [...] “)<sup>207</sup>

Mentor verweist auf die Notwendigkeit der Schaffung öffentlicher Schulen, „écoles publiques“ (wobei mit Rückgriff auf Ch. Fourier noch zu präzisieren ist, dass dieser Begriff ambig verwendet wird, als Schulen öffentlicher Trägerschaft oder auch, wie bei Ch. Fourier dargestellt, als Schulen kirchlicher Trägerschaft, die der allgemeinen Bevölkerung zur Verfügung stehen und nicht lediglich den klerikalen Nachwuchs heranbilden sollen).

Eine weitere Person, Philoclès, geht sogar noch weiter und verherrlicht kriegerische Aktivitäten, denn in Friedenszeiten würden die charakterlichen Vorzüge der Jugend korrumpt werden („les délices corrompent les mœurs: d'autres peuples belliqueux n'auront aucune peine à les vaincre“).<sup>208</sup> Diesem vermag der besonnene Mentor nicht zuzustimmen, denn „les maux de la guerre sont encore plus horribles que vous ne pensez“, wie er dem Kriegslüsternen entgegenhält. Der Krieg verschlinge Menschenleben, schaffe unendliches Leid und zerrütte die Staatsfinanzen. Ein arbeitsames und gottgefälliges Leben sowie die Anleitung durch intelligent konzipierte Anreizsysteme („les prix qui exciteront l'émulation“) und das wiederholte Nahebringen von Maximen der Tugend und des Ruhmes vermögen die Jugend in einem empfehlenswerten Sinne zu erziehen.

Bedeutsam ist die Art der Strafe für diese verlorenen Seelen: sie, die sich ihrer Taten schämen und diese zutiefst bereuen, finden nirgends einen Platz, an dem sie vor unerwünschter Öffentlichkeit sicher wären; sie und ihre Taten sind jederzeit für alle übrigen verlorenen Seelen deutlich sichtbar; ewige Scham ist die grausame Tortur, der sie unterliegen.

Viele der Empfehlungen lassen sich im Sinne eines Fürstenspiegels kategorisieren, zur Erziehung eines künftigen Throninhabers. Dies versinnbildlicht auch die Konzeption der Anreizstrukturen, die sich als Dichotomie von Extremräumen im Sinne eines *locus amoenus* oder aber eines *locus horribilis* für die Zeit nach dem Tod darstellen lassen. Die im Sinne der Fénelonschen Metaphysik als vorbildhaft charakterisierten Herrscher, die mit Zurückhaltung und Weisheit, Ausgeglichenheit und Sanftmut regierten, werden nach dem Versterben die

---

<sup>207</sup> Fénelon (1968), S. 318.

<sup>208</sup> Fénelon (1968), S. 319 f.

*Champs Élysées* als ewigen Aufenthaltsort zugewiesen erhalten, eine Belohnung für ihre Leistungen. Die „underperformer“ hingegen, also Tyrannen und auch schwache Herrscher (das sind oftmals auch solche, die es zulassen, dass ein Funktionär oder mit Entscheidungsbefugnis ausgestatteter Subalterner ein Schreckensregiment errichtet) finden ein trauriges Schicksal im Reich der Schatten.<sup>209</sup> Diese transzendentalen Stätten erinnern in ihren Beschreibungsformaten an die Darstellungen von Himmel und Hölle bei Dante (*L'inferno, Divina Commedia*) und Milton (*Paradise Lost*).

Bedeutsam ist die Art der Strafe für diese verlorenen Seelen: Zunächst werden sie dazu verurteilt, in einem Spiegel sich selbst und die Verwerflichkeit ihrer Taten in qualvoller Schande und reumütiger Selbstzerknirschung zu erkennen.

D'un côté, une Furie vengeresse leur présentait un miroir, qui leur montrait toute la difformité de leur vices : là, ils voyaient et ne pouvaient s'empêcher de voir leur vanité grossière [...]<sup>210</sup>

Sie, die sich ihrer Taten schämen und diese zutiefst bereuen, finden zudem nirgends einen Platz, an dem sie vor unerwünschter Öffentlichkeit sicher wären; sie und ihre Taten sind jederzeit für alle übrigen verlorenen Seelen deutlich sichtbar, vor allem aber vor sich selbst; ewige Scham ist die grausame Tortur, der sie unterliegen. Dies unterstreicht auch die Bedeutung des Sozialen und des Kollektiven im Klassischen Zeitalter; die Protagonisten jener Zeit fürchteten nichts mehr als die Lächerlichkeit<sup>211</sup> oder gar die Ausgrenzung. Die ubiquitäre Exponiertheit im Lichte von Schande und Vorwerfbarkeit musste als fürchterliches Strafmaß Geltung beanspruchen. Dieses wird jedoch gegen den Sündigen verhängt und gnadenlos vollstreckt von den drei Richtern des Tartarus.

Il cherche les lieux les plus sombres pour se cacher aux autres morts, ne pouvant se cacher à lui-même ; il cherche les ténèbres, et ne peut les trouver : une lumière importune le poursuit partout [...]<sup>212</sup>

---

<sup>209</sup> Fénelon (1968), S. 390 ff.

<sup>210</sup> Fénelon (1968), S. 393.

<sup>211</sup> Man denke etwa an die Lächerlichkeit, welche die Titelhelden der Charakterkomödien von Molière durch ihr Verhalten auf sich zogen.

<sup>212</sup> Fénelon (1968), S. 392.



## 8.2. Wahl der geeigneten Sprache und Literatur für die Erziehung eines Dauphins nach Jacques-Bénigne Bossuet

In die Diskussion um die optimalen Erziehungsmethoden und Strategien bringt sich mit Jacques-Bénigne Bossuet einer der profiliertesten Theologen und prominentesten Redner ein. Der im Jahre 1657 in Dijon geborene Bossuet entstammte einer elitären Familie, die in ihren Reihen viele hochrangige Funktionäre des Staates vereinte. Nach einer fundierten akademischen Ausbildung bei den Jesuiten in seinem Heimatort Dijon sowie am *Collège de Navarre* in Paris stand seinem kometenhaften Aufstieg nichts mehr im Wege; als begnadeter Prediger und Redner war er in Metz und Paris tätig, oftmals auch als Grabredner für berühmte und gekrönte Häupter, bevor er an den Bischofssitz von Condom berufen wurde. 1670 wurde ihm durch Louis XIV. die Ehre zuteil, sich des Dauphins in erzieherischen Belangen anzunehmen und ihn auf seine Führungsrolle auf dem Thron Frankreichs vorzubereiten. Zu diesem Zweck verfasste er verschiedene Lehrwerke für seinen königlichen Schützling, vor allem zu Themenstellungen der Politik und Geschichte, meist aus einem religiösen Betrachtungswinkel. In Bezug auf Glaubensgrundsätze und Dogmen überwarf sich Bossuet sehr vehement mit seinem prominenten Zeitgenossen Fénelon und verfasste mit „Instruction sur les états d'oraisons“ eine fulminante Streitschrift, die gegen die als Quietismus bezeichneten Ideen Fénelons gerichtet war.<sup>213</sup>

Eine recht detaillierte Darstellung der Auffassungen von Bossuet im Hinblick auf die curriculare Gestaltung des Lehrprogrammes für einen Prinzen ergibt sich aus einem seiner Briefe, insbesondere aus einem Brief, den er am achten März 1779 dem Papst und in einer Übersetzung auch dem König zusandte.<sup>214</sup>

Die Vergleichbarkeit zu den Darstellungen von Fénelon und anderen ist zunächst scheinbar nicht gegeben, da eine Reihe von Unterschieden zu existieren scheint. Im Unterschied zu den Betrachtungen von Fénelon handelt es sich um einen einzelnen Bildungsadressaten, der überdies wohldefiniert und bekannt ist. Zudem handelt es sich nicht um einen Schüler aus dem Volk sondern um den hochrangigsten Vertreter der französischen Jugend, den Dauphin.

---

<sup>213</sup> Ludovic Lalanne: *Dictionnaire Historique de la France*, Paris: Hachette 1877, Suchbegriff: „Bossuet“. Siehe auch *Brockhaus- Die Enzyklopädie: in 24 Bänden. Band 3*, Leipzig, Mannheim: Brockhaus 1996, Suchbegriff: „Bossuet“

<sup>214</sup> Jacques-Bénigne Bossuet: „Au Pape Innocent XI. Brief vom 08.03.1679 an Papst Innozenz XI.“ in: Ch. Urbain; E. Levesque (Hg.): *Correspondance de Bossuet Tome 2 (1677-1683)*, Paris: Hachette 1909.

Für seine erzieherischen und edukativen Belange dürfte das *optimum optimorum* gerade als suffizient angesehen werden. Und doch kann dieser Casus uns wichtige Informationen darüber liefern, wie die optimale didaktische Methode, die *via regis* in vielfältiger Hinsicht, auszusehen vermag. Diese mag dann als Richtschnur für bildungstheoretische und unterweisungspraktische Vorstellungen ganz allgemein zu Rate gezogen werden.

Wie schon an anderer Stelle erwähnt, wurden Kinder zunächst nur von Frauen erzogen; zu einem späteren Zeitpunkt wurden sie aus der Obhut der Frauen des Hauses genommen und in die Verantwortung von häufig männlichen Lehrern und Ausbildern gegeben.<sup>215</sup>

C'est pourquoi dès que Dieu luit eut donné ce prince, pour ne le pas abandonner à la mollesse, où tombe comme nécessairement un enfant qui n'entend parler que de jeux et qu'on laisse trop longtemps languir parmi les caresses des femmes et les amusements du premier âge, il résolut de le former de bonne heure au travail et à la vertu.<sup>216</sup>

Gottesfurcht gilt es dem angehenden Souverän einzuflößen; dies sei die wichtigste Botschaft, sie müsse am Anfang und Anbeginn aller Instruktionen in Vorbereitung der Übernahme der Monarchie stehen. Verschiedene Lektüren stehen zudem auf dem Programm des Dauphin. Mittels der Lektüre der Apostelbriefe sollen dem Monarchen in spe christliche Werthaltungen und Verhaltensweisen eingeprägt werden.

Einen Abschnitt seines Briefes widmet Bossuet nun aber der Grammatik und der rechten Auswahl lateinischer Verfasser, Dichter und Autoren. Die besondere Eigenart und Ästhetik lateinischer und auch französischer Verfasser steht im Vordergrund der Vermittlung von herrscherrelevantem Wissen. Dieses Wissen geht laut Bossuet über das bloße Üben der Grammatik weit hinaus. Bedeutsam ist nach Bossuet, dass ein Sprach- und Literaturunterricht auch in Bezug auf die dort dargestellten Sachverhalte Sachkundeunterricht konstituieren müsse.

---

<sup>215</sup> Bossuet (1909), S. 135.

<sup>216</sup> Bossuet (1909), S. 135 ff.

Pour adoucir l'ennui de cette étude, nous lui en faisons voir l'utilité, et, autant que son âge le permettait, nous joignons à l'étude des mots la connaissance des choses<sup>217</sup>

Bossuet gibt also explizit zu, dass die analytischen Betrachtungen der lateinischen Syntax bei Schülern, zumal bei Schülern kindlichen Alters, gewisse nervliche Unruhe- und Spannungszustände erzeugen können.

Um dem zuvorzukommen, ist es als geschickt anzusehen, die Sache selbst zu unterrichten, also eine „connaissance des choses“<sup>218</sup> zu bewirken und zu fördern. Worin diese „choses“ genau bestehen können, definiert Bossuet in diesem Abschnitt nicht; man kann nur vermuten, dass es sich um philosophische oder gesellschaftswissenschaftliche Phänomene etwa der klassischen Antike handeln kann. All dies soll allerdings dem Primat der Sittenstrenge und der christlichen Pietät unterworfen sein, welche die Meßlatte für die Unterweisung künftiger Monarchen und Regenten darstellt.

Zudem soll gewährleistet werden, dass die besten und hervorragendsten Autoren Frankreichs sowie der klassischen Antike intensiv studiert und hermeneutisch erschlossen werden; „[...] il en cherchait même les sens les plus cachés [...]“<sup>219</sup>

Selbst die versteckten Botschaften hat der Regentschaftsanwärter zu entschlüsseln; eine Aufgabe, die einen kleinen Prinzen durchaus zu überfordern droht.

Über die Organisation und die quantitative Dimensionierung des Lernpensums verliert Bossuet ebenfalls einige Worte. Seiner Meinung nach dürfe kein Tag ohne gründliche Unterweisung vergehen; Müßiggang ist unter allen denkbaren Umständen zu vermeiden. Gleichwohl gibt er zu bedenken, dass eine Dauerbeanspruchung durch kognitive Vorgänge nicht wünschenswert und auch nicht im Sinne des Dauphins sein könne, denn auch Pausen hätten eine gewisse Berechtigung.

Zudem muss stets gewährleistet sein, dass die Inhalte altersgemäß sind; folgende aufschlussreiche idiomatische Wendungen verdeutlichen das Problem, vor das sich der

---

<sup>217</sup> Bossuet (1909), S. 143.

<sup>218</sup> Bossuet (1909), S. 143.

<sup>219</sup> Bossuet (1909), S. 143.

Pädagoge Bossuet gestellt sieht : („autant que son âge le permettait“<sup>220</sup>, „selon sa portée“<sup>221</sup>, „nous réservions à un âge plus mûr ce qui nous semblait ou trop profond ou trop difficile pour un enfant.“<sup>222</sup>) Die Grundproblematik der didaktischen Reduktion scheint in Ansätzen hervor; sie muss Bossuet zumindest in Umrissen durchaus bewusst sein.

Zu den Autoren und der Didaktik der Literatur gibt Bossuet relativ präzise Anregungen, die sich offenbar aus konkreten Vorstellungen und Ansichten heraus speisen. Bossuet zeigt sich dabei als ein Verfechter der ganzheitlichen Lektüre von Werken; ein Lesen von Ausschnitten würde nicht den Zusammenhang der einzelnen Teile verdeutlichen; zudem würde die Gesamtbotschaft, die ein Autor mit seinem Werk vertritt, nicht mehr angemessen verinnerlicht werden.

### **8.3. Besonderheiten kindlichen Lernverhaltens im Vergleich zu dem der Erwachsenen und die Notwendigkeit der Memorierung nach De Nancrède**

Dem wachsenden Interesse der US-Amerikaner an der französischen Sprache und Schriftkultur trug in der Ostküstenmetropole Boston der Sprachlehrer De Nancrède Rechnung; er gründete eine Sprachschule und brachte sogar eine französischsprachige Zeitung heraus, die dem gesteigerten Interesse, über die Vorkommnisse in der französischsprachigen Welt unterrichtet zu werden und gleichzeitig die Französischkenntnisse auf angenehme und unterhaltende Weise aufzufrischen, entgegenkam.

In einem Essay, in dem er seine pädagogischen und sprachdidaktischen Erfahrungen ausbreitet, stellt er Unterschiede im Lernverhalten, in der kognitiven Beanspruchung und in der idealen Lerntechnik fest. Dabei zeigt sich seiner Erfahrung zufolge, dass Kinder hauptsächlich unter Aktivierung memotechnischer Kompetenzbereiche Lernerfolge erzielen, denn Regeln und Prinzipien können sie noch nicht erfolgreich verinnerlichen. Der Erwerb und der reflektierte Einsatz von Regeln und Prinzipien, so dass in sprachlich zu bewältigenden

---

<sup>220</sup> Bossuet (1909), S. 143.

<sup>221</sup> Bossuet (1909), S. 138.

<sup>222</sup> Bossuet (1909), S. 138.

Situationen und Sprechanlässen korrekte Sprachentscheidungen getroffen werden, ist der Königsweg für den Erwachsenen; Kinder sind mit dieser Herangehensweise überfordert.<sup>223</sup>

[...] it may be objected that children learn Latin by committing to memory – it is true, they do; but children cannot understand rules, and can commit to memory, and grown persons can understand rules, but cannot commit to memory - <sup>224</sup>

Damit ist eine Grenzziehung zwischen Kindern und Erwachsenen festgelegt, die für die didaktischen Entscheidungsfindungen von Bedeutung ist. Die kognitive Strukturierung ist bei Minderjährigen noch nicht in dem Maße vorangeschritten, wie es nötig wäre, um Regeln als Abstraktionen von Beispielen in hoher numerischer Dimensionierung zu verinnerlichen und sie umgekehrt wiederum auf die konkrete Sprechsituation, den faktisch gegebenen Sprechanlass korrekt anzuwenden.

Zudem ist die Motivation bei Erwachsenen und bei Kindern nicht dieselbe; dies gilt im Hinblick auf intrinsische und extrinsische Belohnungsreize, die unterschiedlich Wirkung zeigen.

A little boy can be flogged, and awed into application, and a grown person has no other stimulus than the desire of learning, which is not so immediate a one; and which so tedious and puzzling a method never fails to overbalance.<sup>225</sup>

Weiterhin widmet sich der Verfasser in genauerem Maße der Gedächtnisleistung bei Kindern und Jugendlichen sowie Erwachsenen sowie dem Lernfortschritt; dabei kann ein Erwachsener, wie De Nancrède feststellt, vermöge seiner höheren Abstraktionsfähigkeit sehr viel schneller Lernfortschritte erzielen als ein auf Memorisierung abstellender Jugendlicher.

---

<sup>223</sup> De Nancrède: „Essay on the Simplest Mode of Learning the French Language Concluded“ in: *Massachusetts Sentinel*, Boston, Massachusetts, Vol. VIII, Issue 5, 10-03-1797, Datenbank Early American Imprints, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 14.08.2009, S. 18.

<sup>224</sup> De Nancrède (1797), S. 18.

<sup>225</sup> De Nancrède (1797), S. 18.

A little boy, by committing to memory, will be four years at Latin before he can construe a sentence with propriety – a grown person of any application, and who understands the rules, will in ten months know as much, and more, because he understands the rules; and that we are apt to forget these things which we know only by core [?].<sup>226</sup>

Nichtsdestotrotz kann auch Erwachsenen die memotechnische Verinnerlichung keineswegs komplett erspart werden; allerdings muss die kognitive Durchdringung des subjacenten Prinzips der memotechnischen Datenspeicherung vorangehen. Gleichzeitig lässt sich das Verständnis der zugrundeliegenden Prinzipien und morpho-syntaktischen Muster als Lernbereitschaftsverstärker und Motivator darstellen. Zugleich wächst damit auch die subjektiv wahrgenommene Beherrschbarkeit der Lernsituation und des zu erwerbenden Wissensinhaltes in einem wünschenswerten Ausmaß.

But it is to be observed, that this plan (which is supported by experience) does not imply, that no parts should be learned by heart. Some, indeed, require it: Still I maintain, that the learner must know how to form those parts perfectly, previously to his charging his memory with them; that being familiarized with their use, what would have been a task to him may become a pleasure – in a word, that he may be certain that every difficulty is to be resolved by a rule.<sup>227</sup>

Das Verständnis muss also dem Auswendiglernen vorausgehen, sodass letzten Endes der Aufwand des Auswendiglernens relativ geringer erscheint; De Nancrède spricht sogar davon, dass die Aufgabe zu einem Vergnügen wird („may become a pleasure“).<sup>228</sup>

Kindern und Heranwachsenden steht diese nutzerfreundliche Variante, der De Nancrède unter anderen Umständen den Vorzug geben würde, nicht zur Verfügung, da die kognitive Ausstattung aufgrund der ontogenetischen Situierung noch nicht zur Verfügung steht.

Rules, therefore, ought to be the first object of those who can understand them, and the drudgery of learning by heart ought to be left to children, whose minds

---

<sup>226</sup> De Nancrède (1797), S. 18 f.

<sup>227</sup> De Nancrède (1797), S. 19

<sup>228</sup> De Nancrède (1797), S. 19

are confused to explain several referring to each other. From what I have said, it appears that the whole construction of the language must be developed, as it were, laid open to the scholar's view, before he attempts to analyze [SIC] any part by itself. This may be done in a few lectures, intelligible, and adapted to the different capacities.<sup>229</sup>

Auch hier steht im Vordergrund die Auffassung und die Einsicht, dass die Kindheit ein besonderes Entwicklungsstadium konstituiert und ganz besondere Bedürfnisse hervorbringt sowie durch besondere Fähigkeiten konstituiert ist. Bestimmte kognitive Prozesse können daher nur eingeschränkt ablaufen und müssen daher auf spätere Reifephasen in der menschlichen Entwicklung verlegt werden. Ähnliche Erkenntnisse lagen bereits in den Beurteilungen von Fénelon hinsichtlich der Existenz von Entwicklungsstadien vor.

#### **8.4. Die intellektualistisch-kognitivistische Herangehensweise nach Moreau de Saint-Méry**

Moreau de Saint-Méry befürwortet in seinem Werk eine kognitive Lernstrategie, die darin besteht, das Prinzip eines sprachlichen Anwendungsmusters zu verinnerlichen und sich dieses damit mutata mutandis in verschiedenen situativen Kontexten dienlich zu gestalten.<sup>230</sup>

Als wesentliches Exempel hierfür dient ihm die Wechselgeld- oder Münzenmetaphorik, die letztlich darstellt, dass ein Schüler ein numerisches Prinzip, etwa das der Währung und der monetären Einheit im täglichen Waren- und Geldverkehr, nur dann verinnerlicht haben kann, wenn er Gleiches mit Gleichem und gewissermaßen wieder Ungleichem vergilt. Händigt man ihm etwa einen Euro aus, und der Schüler gibt einem Lehrer diesen Euro zurück, so ist die kognitive Verarbeitung fraglich. Besteht die Rückzahlung in einer anderen Ein-Euro-

---

<sup>229</sup> De Nancrède (1797), S. 19.

<sup>230</sup> Vgl. Moreau de Saint-Méry, Mederick Louis Elie : *Idée générale ou Abrégé des sciences et des arts à l'usage de la jeunesse. Publié par Mederick Louis Elie Moreau de Saint-Méry*, Philadelphia 1796, Stand Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 30819, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 17.08.2009, S. vii.

Münze,<sup>231</sup> so gilt vermutlich das bereits Gesagte, aber wenn die Rückzahlung in Form etwa eines 50-Cent-Stücks und entsprechend kleinerer Münzen stattfindet, sodass der Außenstand exakt beglichen wird, so kann man daraus schlussfolgern, dass der Schüler diese Lektion verinnerlicht hat und ihm dementsprechend eine Verhaltenshilfe in allen möglichen analog strukturierten Situationen zur Verfügung steht.

## **8.5. Die Bedeutung des Lateinischen und die diachronistisch begründete Vormachtstellung der memotechnisch-analytischen Methode nach Robert Ross**

Ross verortet sich in einer das Lateinische in Vorrangstellung positionierenden Traditionslinie; insbesondere die Isomorphien und grammatikalischen Parallelen werden als vorrangig zu nennende Begründung an expliziter Stelle genannt.

And since a considerable part of the English tongue is derived originally from the Latin, it is probable to me, they will learn it in the easiest and best manner, by being initiated in this (or some such Latin grammar) [...]<sup>232</sup>

An herausragender Stelle sieht Ross die Bedeutung der Memorisation verortet; damit existieren gewisse Parallelen zu der Phasenstrategie des De Nancrède; während dieser aber die Speicherleistung des kindlichen Gedächtnisses abrufte, da Regeln noch nicht kognitiv verarbeitet und verinnerlicht werden können, stellt Ross auf die Gedächtnisleistung ab, da die

---

<sup>231</sup> Es muss hierzu kurz ausgeführt werden, dass der Schüler in diesem Falle zumindest kognitiv durchdrungen hätte, dass eine Schuld nicht mit exakt derselben Münze bezahlt werden muss, die zuvor erhalten worden ist. Dies bedeutet, dass eine Schuld, die sich auf einen Euro, ausbezahlt mit einem Ein-Euro-Stück, bezieht, auch mit jedem anderen Ein-Euro-Stück, etwa auch aus einem anderen Mitgliedsland der Europäischen Euro-Zone, beglichen werden kann. Allerdings stellt eine Begleichung der Schuld mit anderen Münzen, etwa mit Cent-Stücken, erst die eigentlich gewünschte und angestrebte Transfer- und Übertragungsleistung dar. Diese Erkenntnis findet ihr linguistisches Pendant in Situationen, in denen eine sprachliche Äußerung eines Sprechers vom Angeredeten nicht gespiegelt, also einem Echo ähnlich nachgesprochen wird (ironisch wird der Begriff „Papagei“ unter diesen Begleitumständen gern gebraucht), sondern in einer eleganten Weise variiert oder paraphrasiert wird.

<sup>232</sup> Vgl. Robert Ross: *The American Grammar: or, A Complete Introduction to the English and Latin Languages. Formed from a Careful Perusal of the Classic Authors, and the Writings of the Best Grammarians. For the Use of Schools both English and Latin*, Hartford: Patten<sup>7</sup>1782, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 17708, abgerufen am 25.08.2009, S. ix.



Geschwindigkeit, in der die *chain of signs* produziert wird, nicht die kognitiv-intellektuellen Prozesse gestattet, da diese zu viel Zeit in Anspruch nähmen. Ross präzisiert seine Vorstellungen wie folgt, wobei er zunächst das Wesen der Grammatik definiert und anschließend auf die Funktionsmodalitäten der Grammatik im Sprechakt des Menschen Bezug nimmt.

Grammar may be termed in some sense the abstract science of words, because it considers and teaches the nature and *properties* of words themselves, without attending to the things signified by them. As this is extreamly different from the use we commonly make of words, which is to signify things, or the ideas of our minds; it is a work of time, and requires much skill and diligence in the master, as well as great application in the scholar to get any tolerable apprehension of it. The grammar-rules must be committed to memory VERY PERFECTLY, and REPEATED and APPLIED a thousand times, before boys will be able fully to comprehend and recollect them in every instance where they are used. For when we are speaking or writing, we use words in the quickest succession after one another. He would be an aukward speaker indeed, who, when he had spoken one word, must stop, turn to his grammar, and hunt up his rule, before he could speak another. This shews that a linguist must be able to recollect his rules in a moment, whithout any mistake or hesitation, as readily as he can his name.<sup>233</sup>

Darüberhinaus deutet Ross an, dass Kinder für die Einübung der entsprechenden Kenntnisse in einer rein englisch gehaltenen Grammatik denselben Zeitaufwand benötigten wie für eine lateinische Grammatik wie der Vorliegenden. Dazu würden sie über diese Grammatik zudem die Herkunft der aus dem Lateinischen stammenden Wörter erfahren. „Children are so much accustomed to false grammar in English“,<sup>234</sup> warnt der Verfasser unter Hinweis auf den Vorteil der lateinischen Grammatik.

Gleichzeitig aber hebt er die Notwendigkeit einer angemessenen Unterrichtung hervor; nur durch diese sei eine kognitive Durchdringung möglich. Zugleich hebt er hervor, dass Grammatik über die Aufdeckung der Flektionsparadigmen und der Wortderivationen etwa durch Affizierung den Prozess des Sprachenlernens signifikant beschleunigt.

Grammar shews the derivation, connexion and dependence which words springing from the SAME ROOT, or primitive word, have with one another,

---

<sup>233</sup> Ross (1782), S. ix.

<sup>234</sup> Ross (1782), S. ix f.

and with the root from which they proceed, and how they may be formed and derived from it; so that if you know the sense and meaning of the root, you are instantly made acquainted with all its branches in all the various cases, or moods and tenses, through which it is declined, let them be ever so many. And thus grammar, when it is learned with EXACTNESS, abundantly repays all the time and pains taken in committing it to memory; since languages are acquired by it not only with greater accuracy, but in much less time; probably in a tenth part of the time it would take to get such a scanty and vulgar knowledge of them, as people commonly attain by rote of the language of the country where they live. If languages were properly taught, I am fully persuaded, they might be better understood, than they usually are in one half of the time, boys are commonly employed in studying them.<sup>235</sup>

Die linguistisch-grammatikalische „Exactness“ muss eingehalten und respektiert werden; „[...] committing it [grammar, der Autor] to memory [...]“ führt letztlich zum nachhaltigen Lernerfolg. Damit Regeln und Prinzipien aber mit geradezu schlafwandlerischer Fertigkeit und Präzision im täglichen Sprech- und Kommunikationsverhalten appliziert werden können, müssen diese mit äußerster Präzision vergegenwärtigt und damit im Gedächtnisspeicher abgelegt werden. Gedächtnisleistung und Regelkognition schließen einander nicht aus, sondern bedingen einander in gewisser Weise. Zudem ist die Übertragbarkeit auf andere Wissensdisziplinen gewährleistet; zumal diese Unterweisungsmethode nach Ansicht von Ross einen motivatorischen Lustfaktor darstellt.

It is so far from being any great labour and intolerable drudgery to commit the grammar to memory, since it is now wholly in English, that it may be looked upon rather as a necessary and an agreeable exercise to enlarge and strengthen it; and thus prepare persons for learning with the like exactness any other art and science, or any beautiful passage they may meet with in their reading.<sup>236</sup>

Vor allem die Grundlagen müssen solide und reliabel beherrscht werden, da sämtliche zusätzlichen Lerninhalte, die chronologisch sukzessierend vermittelt werden, dann nicht zuverlässig vergegenwärtigt werden können. Dabei gilt es, die Menge des Lernstoffes nicht ins Extreme ausufern zu lassen.

---

<sup>235</sup> Ross (1782), S. x.

<sup>236</sup> Ross (1782), S. x f.

Masters cannot be too careful in guarding against that common and pernicious Practice of burrying Boys over what they learn, in order to get them forward.<sup>237</sup>

In Abgrenzung von De Nancrède lässt Ross den Einwand, den Kindern würde ein hohes Maß an „drudgery“ zugemutet, notwendigerweise und zwangsläufig zugemutet, nicht gelten, denn mit der Verknüpfung eines richtigen Maßes an „exactness“ und der Kognitivierung von Regelkonstrukten sei dieses Prozedere eher von einem ausgeprägten hedonischen Stimulus und durchaus den Präferenzen eines Juvenilen angemessen. Nicht zuletzt befähigt diese Fähigkeit des *parsing*, des analytisch-kognitiven Zugangs, zu einer zeitökonomischen Aneignung anderer Fächer und Sprachen wie des Französischen.<sup>238</sup>

## 8.6. Die Phasenmethode in der Sprachdidaktik nach Thomas Dilworth

Kindgerechte und an den Bedürfnissen von Lernern orientierte Lehrwerke finden sich insbesondere in der Spätphase des achtzehnten Jahrhunderts in häufiger Anzahl; die Erkenntnis, dass ein Mensch im Laufe seiner Entwicklung Phasen durchläuft, verträgt sich hervorragend mit dem Wissen darum, dass Lernstoffe in Etappen oder Phasen bewältigt werden müssen. Er rät in seiner Grammatik dazu, den Schwierigkeitsgrad graduell zu variieren und mit dem Simplen zu beginnen, um dann schrittweise sich dem Komplexen anzunähern. Bei Dilworth stehen vorrangig das Erlernen von Wörtern und Lexemen und ihre Schreibweise im elementaren Bereich im Vordergrund. Dabei gilt es, die Progressionsrate des Lernresultatszuwachses im Hinblick auf die Anzahl der Silben<sup>239</sup> in einem Lexem zu

---

<sup>237</sup> Robert Ross: *A Complete Introduction to the Latin tongue; wherein Is Contained, all that Is Necessary to be Learn'd on the Several Parts of Grammar; in a Plain, Easy, Rational Method. Comprehending the Substance of what Has Been Taught by some of the Best Grammarians, viz. Lilly, Ruddiman, Phillipps, Holmes, Bp. Wettenhall, Cheever, Clarke, Read, &c., Published Principally for the Use of the Grammar School at Newark, and Recommended to all who Design to Send their Children to New-Jersey College*, New York: J. Parker 1752, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 6928, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 08.09.2009, S. viii.

<sup>238</sup> Ross (1782), S. xi.

<sup>239</sup> Modernere und sprachwissenschaftlich ausgerichtete Diskussionsbeiträge würden vermutlich eher auf die Anzahl von Morphemen abstellen, da diese als kleinste bedeutungstragende Einheit in Abgrenzung von den

definieren. An erster Stelle im didaktisch ausgefeilten Lernprogramm stehen die Einsilber, die aufgrund ihres hohen Verbreitungsgrades und ihrer überdurchschnittlichen Frequenz besondere Relevanz genießen;<sup>240</sup> dazu dürften in aller Regel Hilfs- und Modalverben, Pronomen, Präpositionen und Artikel zählen.<sup>241</sup>

In the several praxes or lessons of monosyllables, hitherto published in our mother tongue, instead of rising step by step, children are taught to jump before they can go; and if they prove incapable to take such long strides, as reach sometimes from monosyllables of two, to other : of seven or eight letters, before they are inform'd of those that come between, they must be thump'd and lugg'd forward, without being once instructed in the right knowledge of the most common and useful parts of our tongue. Certainly this is as barbarous in literature as it would be cruel in behavior, to bid a child take care how it comes up stairs, and then to beat it because it cannot stride up seven or eight steps at once.

Again: If it be reasonable in the order of words, to begin with those of one syllable, as all spelling authors agree: It must be also granted as reasonable, that monosyllables, which consist of various quantities of letters, should be taught in the same order, proceeding gradually from words of two letters, to words of three, four, five, six [?] letters, as exemplified in the following tables.

<sup>242</sup>

Pädagogisches Format zeigt der Autor durch die Betonung der motivatorischen Auswirkungen einer exzessiven Überforderung von Minderjährigen mit anschließender Zurechtweisung bei Leistungen, die unter dem erwarteten Niveau liegen, unter Erwartungen, die aufgrund ihrer unrealistischen Dimensionierung eher die Fähigkeiten des Erziehers in Frage stellen könnten.

Deutlich wird der Fähigkeitskomplex, auf den eine didaktisch verantwortungsbewußte und qualifizierte Unterweisung nach Dilworth zusteuern muss; es handelt sich um die Fähigkeit, Mehrsilber in Einsilber zu zerlegen und, in umgekehrter Richtung, die Zusammensetzung von Mehrsilbern aus Einsilbern selbsttätig zu operationalisieren. Dilworth stellt ab auf analytische

---

Phonemen als kleinster bedeutungsunterscheidender Einheit gewissermaßen das Erkenntnisobjekt der Sprache darstellen.

<sup>240</sup> Die Tendenz zu bombastischen Wortungetümen ist ohnehin in den anderen Sprachen weniger stark ausgeprägt als im tendenziell synthetisierenden Deutschen. Das „Zuschussbewilligungsantragsformular“ kann vermutlich nur im deutschen Idiom ein gedeihliches Habitat finden.

<sup>241</sup> Vgl. Thomas Dilworth: *A New Guide to the English Tongue*, Boston: J. Kneeland for Ellison 1773, Stand Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 42434, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.08.2009, S. vii.

<sup>242</sup> Dilworth (1773), S. vii.

und synthetische Kompetenzen des Schülers, die es zu wecken und zu aktivieren gilt, um ihnen den kompetenten Umgang mit Sprache zu ermöglichen.

[...] I must assure you, that my care has been equally as much concerned how to facilitate the compounding and dividing such words as consist of more syllables than one.<sup>243</sup>

Habitualisierte Prozesse können, wenn es sich um Fehlentwicklungen, um verselbständigte Fehler handelt, durch die Perseveranz und ihr robustes Beharrungsvermögen destructive Energien mobilisieren und die weitere Entwicklung des Lernalters gefährden und ins Abseits geraten lassen. Einmal falsch erworbene Techniken oder inhaltlich fehlerhafte Informationen und Sachverhalte erschweren die zukünftige Schul- und akademische Karriere des Zöglings, zumal der eigentliche Fehler in späteren Stadien möglicherweise nur schwer diagnostizierbar und schwer therapierbar, wenn nicht inkurabel erscheint.

Habits which is too true to be concealed, as it were, persecute the learners through the different stages of life: For having been accustomed to a bad tone in their early pronunciation, are scarce ever able to quit their lamentable way of reading with *hems* and *hahs*.<sup>244</sup>

Fehler begleiten einen Menschen ein Leben lang, wenn sie erst einmal verinnerlicht sind, so die Warnung von Dilworth, der die fehlerhafte beziehungsweise durch Füllwörter verunstaltete laute Lektüre von Texten als Beispiel anführt.

---

<sup>243</sup> Dilworth (1773), S. ix.

<sup>244</sup> Dilworth (1773), S. x.

## 8.7. Didaktische Reduktion und Adaption des Anspruchsniveaus bei Charles François Lhomond

Abbé Charles-François Lhomond, Grammatiker und Sprachlehrer am *Collège du Cardinal Lemoine*,<sup>245</sup> der manchen Wissenschaftlern und Beobachtern als einer der ersten Schöpfer einer modernen Lernergrammatik gilt, fordert nachdrücklich eine Anpassung des Lernniveaus und des Fortschritts tempos an die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Diese könnten keineswegs eine gießkannenartig übergestülpte Quantität an neuem Wissen und neuen Fertigkeiten in beliebig kurzer Zeit verinnerlichen und reflektieren; hierzu müsse vielmehr eine Anpassung an die Fähigkeiten der Minderjährigen erfolgen. Zunächst fordert er unter Verweis auf Rollin, die Muttersprache zu lehren, denn an Hand des Idioms, das als Muttersprache verinnerlicht wird, läßt sich ein grammatikalisches Begriffsrepertoire leichter und zeitökonomischer erarbeiten.<sup>246</sup>

C'est par la Langue maternelle que doivent commencer les études, dit M. Rollin. Les Enfants comprennent plus aisément les principes de la Grammaire, quand ils les voient appliqués à une langue qu'ils entendent déjà, & cette connoissance leur sert comme d'introduction aux Langues anciennes qu'on veut leur enseigner.<sup>247</sup>

Für die Anpassung des Lernstoffes bemüht Lhomond eine Metapher; diese Art der Begründung ist, wie gesehen wurde, nicht ganz untypisch für die Grammatiken und erziehungstheoretischen Essays und Abhandlungen jener Zeit. Der intendierte Wissenszuwachs vollzieht sich dergestalt, dass die Wissensinhalte in den Wissensrezipienten (den Schüler) zu integrieren sind. Dieses Vorgehen erinnert ihn an eine Vase mit sehr engem Hals, etwa vergleichbar einem Flaschenhals, die mit Flüssigkeit zu füllen ist. Nur geschicktes und geduldiges Einfüllen kann bei der Vase zum Erfolg führen, da ein ungestümes Einfüllen dazu führte, dass sich das Füllgut nicht durch den Flaschenhals gießen läßt, sondern sich auf dem Boden verteilt. Auch wenn eine Schülerin oder ein Schüler sich nicht mit einer Flasche vergleichen lässt, so erscheint die Aussage doch darstellbar. „Goutte à goutte“ muss der zu

---

<sup>245</sup> Ludovic Lalanne: *Dictionnaire Historique de la France*, Paris: Hachette 1877, Suchbegriff: „Lhomond“.

<sup>246</sup> Charles François Lhomond: *Elémens de la grammaire française*, Québec: J. Neilson 1800, Datenbank University of Western Ontario, Western Archives, [www.archive.org](http://www.archive.org), abgerufen am 01.09.2009, S. 3.

<sup>247</sup> Lhomond (1880), S. 3.

erwerbende beziehungsweise zu vermittelnde Inhalt dem Schüler „eingetrichtert“<sup>248</sup> werden, damit dieses Wissen nachhaltig verankert wird.

Vor einem zu schnellen Tempo beim Lernfortschritt und der Progression warnt ebenso Gay, der in seiner *Prosodical grammar* auf die Gefahren eines zu sprunghaften Akzelerationsgrades bei der Lernprogrammatisierung hinweist. Ein rapides Übergehen von einer kurzen Immersion in den Elementen des Alphabets zum Lesen von vollständigen Sätzen beispielsweise führt zu einer hohen Abbruchrate von Schülern, die sich zu Unrecht als unbegabt ansehen würden; diejenigen hingegen, die mit einem überdurchschnittlichen Maß an Frustrationstoleranz gesegnet sind, seien gefährdet, sich Sprachfehler als habitualisierte linguistische Verhaltensmuster zuzulegen.<sup>249</sup>

Children are hurried forward too rapidly ; scarce have they perused the alphabet, when they attempt to read sentences; the consequences are such as might be expected, multitudes are discouraged and give up, and those who persevere acquire bad habits, and become at best, but miserable stammerers. Still more wrong are those hasty learners, and over-complaisant teachers, who, pretending that this preparatory knowledge ought to be overlooked by grown people and left to children only, think it sufficient to spend a few days in reading, and betake themselves immediately to the syntax; for old as we may be, we are still children in such things as we have no just idea of.<sup>250</sup>

In gewisser Weise sind dabei sogar Erwachsene den Kindern gleichzusetzen: Laut Gay benötigen adulte Lernende ebenfalls eine gewisse Zeit, da sie von einem übermäßigen Lerntempo ebenso überrumpelt würden wie die Kinder. Die Unterscheidung zwischen Erwachsenen und Kindern generell wird nicht in Frage gestellt; die historischen Epochen, in denen Kindheit noch keinen gesellschaftlich und wissenschaftlich anerkannten Status genoss, liegen bereits lange zurück, aber in den situativen Kontexten, in denen einem Erwachsenen das fachliche Instrumentarium fehlt, eine Entscheidungssituation sachlich angemessen zu bewältigen, mag tatsächlich eine gewisse Unsicherheit, die als psychosomatischer

---

<sup>248</sup> Es werden Assoziationen an den berühmten Nürnberger Trichter wachgerufen.

<sup>249</sup> Anthelme Gay: *New French Pronouncing Spelling-book, or, a Prosodical Grammar, Designed for the Use of such Young ladies and Gentlemen as May Wish to Acquire, with Facility, a Just and Elegant Pronunciation of that Polite and Useful Language.* By A. Gay. Philadelphia: John Ormrod 1797, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 32174, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 04.09.2009, S. 11 ff.

<sup>250</sup> Gay (1797), S. 11 ff.

Spannungszustand erfahrbar wird, vorherrschen, die vergleichbar scheint mit den Verhaltens- und Reaktionsmustern, wie die Grammatiker und Sprachlehrer sie bei ihren jungen Schützlingen beobachten oder sie selbst erlebt haben, sofern die Erinnerung daran noch hinreichend frisch ist.

## **9. Grammatiken und grammatikalische Lehrwerke des achtzehnten Jahrhunderts**

### **9.1. Dialogizität und kontrastive Sprachberücksichtigung in *Da Costas New Grammar, French, English, and Spanish, in Twelve Lessons, by Way of Dialogue.***

#### **9.1.1. Allgemeine Bemerkungen**

Zur Auseinandersetzung mit den Variablen der Lernerfreundlichkeit und Zielgruppenorientierung lässt sich die Grammatik von Da Costa wohl an, denn sie besitzt als eine Grammatik, deren Entstehung temporal in der Mitte des 18. Jahrhunderts verortet werden kann, verschiedene interessante Eigenschaften. Unter anderem zeigt sich ihre konsequente Dreisprachigkeit, welche verschiedene Vorteile zu bieten vermag. Zum einen werden gleich drei verschiedene nationale Märkte bedient, eine Eigenschaft, die natürlich von Bedeutung ist, da auf diese Weise eine hohe Auflage erreicht werden kann.

Insbesondere werden die Fixkosten pro Stück durch eine Ausweitung der Ausbringungsmenge spürbar reduziert. Zum anderen darf darauf explizit hingewiesen werden, dass die drei verschiedenen Ausgaben in einem Band integriert sind. Dies dürfte bei der Vermarktung des Produktes die Vertriebslogistik wesentlich erleichtern und damit kostengünstiger gestalten, insbesondere auch die Lagerhaltung und die mit ihr verbundenen Betriebsaufwendungen minimieren, denn die Situation, dass auf Grund einer Fehleinschätzung der Absatzlage in den einzelnen nationalen Märkten beispielsweise die französischen und englischen Ausgaben sich aufgrund eines nicht korrekt antizipierten geringen Interesses in den jeweiligen Ländern im Lager stapeln, während etwa in Spanien ein nicht zu befriedigender Nachfrageüberhang entsteht, kann damit nicht mehr auftreten. Es



handelt sich also auch um ein wirksames Instrument im Hinblick auf das betriebliche Risikomanagement.

### 9.1.2. Reflexion und auktoriale Selbstverortung in der *Préface*

Anstelle einer *Préface* klassischer Prägung veröffentlicht Da Costa einen Antwortbrief, mit dem er Stellung bezieht im Hinblick auf im Rahmen eines Briefes an ihn vorgebrachte Vorschläge; dieser Brief stammt offenbar von einer ihm vergleichsweise nahestehenden Person, welche er mit *mon cher ami* anspricht. Das Antwortschreiben auf diesen Brief druckt Da Costa an Stelle eines Vorwortes, einer *Préface*, ab.<sup>251</sup>

Wie es bei Werken des achtzehnten Jahrhunderts durchaus nicht ungebräuchlich ist, wird zunächst einmal im Bescheidenheitsmodus auf den literarischen Akt der Erschaffung einer Grammatik rekuriert und Bezug genommen. Zunächst wird das Werk in den chronologischen Rahmen gestellt, indem auf das Vorhandensein vieler illustrierter und die Wissenschaft durch ihre Beiträge bereichernde Vorgänger verwiesen wird: „[...] y en ayant déjà plusieurs excellentes [...]“<sup>252</sup> Zugleich wird aber in einer scherzhaften Scheinlogik der vorsichtige Rat des Freundes umgedeutet, denn dieser riet ihm insofern von der Veröffentlichung einer Grammatik ab, als er, der Verfasser, sich im Falle eines Heraustretens ins Licht der Öffentlichkeit dem gnadenlosen Urteil der Kritiker würde stellen müssen; der Autor der Grammatik hat diesen Rat nicht befolgt, bekräftigt allerdings zugleich in einem rhetorisch geschickten Rückstoß die Wahrhaftigkeit dieses freundlichen Rates, an der er keinen Augenblick Zweifel gehegt habe, denn das Szenario, das der Freund ihm für den Fall einer Publikation als drohendes Menetekel an die Wand gemalt hatte, sei nun eingetreten.

---

<sup>251</sup> Juan Da Costa: *A New Grammar, French, English, and Spanish, in Twelve Lessons, by Way of Dialogue*, London: Reilly et al. 1752, Stand Eighteenth Century Collections Online, <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 26.06.2009, S. i.

<sup>252</sup> Da Costa (1752), S. i.

Vous avez raison de me dire que je ne devois pas m'exposer à une foule de Critiques qui ne manqueront pas de la censurer, c'est ce donc je n'ai jamais douté ; car tout ouvrage publié y est sujet.<sup>253</sup>

Er führt fort, indem er ungeniert seinen Stolz verkündet, in einer Reihe mit den illustren Grammatikern und Sprachphilosophen zu stehen, gewissermaßen mit ihnen in einem Atemzug genannt zu werden. Diese seien ja ebenfalls der Kritik ausgesetzt gewesen und hätten diese Prüfung bestanden; so verhält es sich auch mit dem Verfasser des Antwortschreibens, welcher überdies, um nicht aus Angst vor der eigenen Courage einen Rückzieher zu ergreifen, die Irreversibilität des einmal in Gang gesetzten Verfahrens betont; der „point of no return“ liege hinter ihm; zudem habe er gearbeitet wie die anderen Grammatiker und habe entsprechende Ansichten und Schlussfolgerungen gewonnen, könne also – dies wird hieraus implizit deutlich – im eigentlichen Sinne nicht falsch liegen.

Je serai bien glorieux d'être (SIC) au rang de tant de fameux Auteurs qui ont été Critiquez : ainsi c'est une Règle, elle peut être générale, & je la croi même sans exception.

Enfin je suis dans le cas, il n'est plus tems de reculer ; j'ay travaillé comme les autres, & je croi dans les mêmes vues.<sup>254</sup>

Auch bittet er den Empfänger, für ihn die Arbeit korrekturzu lesen und dabei mit aller Ernsthaftigkeit und sachlicher Strenge vorzugehen; dabei werde der Korrekturleser unzweifelhaft bemerken und nicht umhinkommen, festzustellen, wie viel Mühe der Autor sich mit dieser Arbeit, dieser Grammatik gegeben hat. Wir haben es mit einem Autor zu tun, dem es offensichtlich gefällt, im diskursiven Gewande des Bescheidenheitstopos deutliches Eigenlob an sich zu spenden und anderen gegenüber jenes Verhalten zu zeigen, welches als *fishing for compliments* bezeichnet wird. Keineswegs verheimlicht er, dass er durchaus die Werke seiner Vorgänger sehr intensiv rezipierte und konsultierte; den theoretisch denkbaren Vorwurf, den seine Leser gegen ihn erheben könnten, nämlich den des Diebstahls von geistigem Eigentum, scheint er nicht ansatzweise zu fürchten. Zudem könnte man diese Passage auch als eine Art Hedging-Strategie, als eine Strategie zur Risikominimierung hermeneutisch fassen, denn wenn es sich tatsächlich so verhält, dass andere vor ihm aktive

---

<sup>253</sup> Da Costa (1752), S. i.

<sup>254</sup> Da Costa (1752), S. i.

Grammatiker bereits ähnlich gearbeitet haben, so befindet sich das hier vorliegende Werk offenbar in einer wissenschaftlichen Tradition und bürgt für korrekte Darstellung und zutreffende Fakten; es steht also nichts in dem Werk, was nach herrschender wissenschaftlicher Auffassung als unhaltbar betrachtet werden müsste.

### **9.1.3. Notwendige Beschaffenheit einer Grammatik aus didaktischer Sicht**

Darauf hin spricht Da Costa eine Problemlage, einen trade-off an, der die grammatikographische Arbeit nicht nur jener Zeit bestimmen sollte. Die Vielzahl an Fällen und Fragestellungen, die denkbar wären, und die Fülle an Regeln, die bis dato zu den grammatikalischen Phänomenen existieren, würden das Manual allzusehr aufblähen; zudem wäre dies der Motivation des Lernenden abträglich; gleichwohl müssen die wirklich bedeutsamen Sprachnormen und Regelungen natürlich in angemessener Form Berücksichtigung finden und erläutert werden. Diese Situation lässt sich als ein klassisches Dilemma ansehen; es gilt also, die Grammatik in ihrem quantitativen Ausmaß sorgfältig zu limitieren.

Tout ce donc je vous prie, c'est d'examiner mon ouvrage & d'en dire votre sentiment avec la sincérité que l'on doit naturellement à son prochain ; car en le lisant sans prévention, l'on y trouvera que je me suis donné toute la peine imaginable après avoir lû les meilleures Grammaires les Règles nécessaires, & les donnent aussi générales que l'on peut ; quoi qu'il soit impossible de les prescrire toutes, étant d'une si grande étendue ; par conséquent elles seroient rebutantes, & même très difficiles. Il faut donc qu'une Grammaire soit bornée, & c'est ce qui fait la perfection.<sup>255</sup>

Das Optimum kann laut Da Costa also nur im richtigen quantitativen Ausmaß an Regelbestimmung und Sprachbeschreibung bestehen. Jede Unverhältnismäßigkeit würde zu einem Widerwillen des Schülers führen; die Grammatik erschiene abstoßend („rebutant“) und

---

<sup>255</sup> Da Costa (1752), S. i f.

dazu noch von einem Komplexitätsgrad, welcher sich der Auffassungsgabe eines Schülers entzieht („même très difficile“).<sup>256</sup>

Das methodische Herangehen besteht darin, wie Da Costa im Weiteren expliziert, nichts wegzulassen, was unverzichtbar wäre, aber eine Überlastung mit Wissensbeständen zu vermeiden, damit der Autor sich nicht den Vorwurf machen lassen müsse, dass seine Grammatik „rebutant“ sei.

Dans celle-ci j’ay taché de les donner aussi methodiquement qu’il m’a été possible, sans rien omettre, ni trop les charger, afin qu’on puisse les apprendre plus facilement, & sans se rebuter.<sup>257</sup>

Innovationsfreude bei allem Traditionsbewusstsein demonstriert Da Costa seinen weiteren Ausführungen zufolge in der Darstellung der Aussprache, der übrigen *parties d’oraison* und in der Anordnung der Verben. Worin die Neuerungen bestehen, darauf geht er an dieser Stelle nicht explizit ein.

#### **9.1.4. Bedeutung des Lateinischen für das Erlernen der französischen Sprache**

Bei der Erörterung dieser Frage verweist Da Costa auf die mehrjährige, praktische Erfahrung, auf die er bereits zurückblickt. Hierzu gibt er zu Kommentar, dass diejenigen unter den Schülern, die bereits in die Lateinische initiiert worden sind, keinerlei Probleme mit der Akquisition französischer Sprachmittel zeigen. Denjenigen hingegen, welche diese altphilologische Propädeutik nicht genossen haben, fällt es dagegen auffallend schwer, sich in dem ihnen fremden galloromanischen Idiom zurechtzufinden.<sup>258</sup>

---

<sup>256</sup> Da Costa (1752), S. Ii.

<sup>257</sup> Da Costa (1752), S. ii.

<sup>258</sup> Da Costa (1752), S. ii.

L'experience de plusieurs années m'a montré (par mes ecoliers) que voulant apprendre notre charmante langue, ceux qui avoient la connoissance de la Grammaire Latine trouvoient la notre asses facile ; d'autres n'en sachant aucune, se lassoient d'etudier, & ne trouvoient gout qu'en lisant des dialogues plus amusants.<sup>259</sup>

Offenbar ist der Studienerfolg von der kognitiven Ersterfahrung beziehungsweise der kognitiven Anfangsausstattung in funktionalem Zusammenhang befindlich zu sehen. Ohne gute oder zumindest einem Mindestanspruchsniveau entsprechende Lateinkenntnisse wird ein zügiges Voranschreiten in der Beherrschung der französischen Sprache gemäß den Erfahrungen von Da Costa eher schwierig zu realisieren sein.

Ferner erwähnt er in lapidarer Kürze die Auswahl der Autoren, die für sein Werk bedeutsam sind und verleiht der Hoffnung Ausdruck, sie seien auch für die Öffentlichkeit nützlich; eine freundliche Widmung und eine Wahrhaftigkeitsbeteuerung schließen das Schreiben ab.

### **9.1.5. Konzeption und Struktur der Grammatik, dargestellt an Hand des Inhaltsverzeichnisses**

Zur Betrachtung steht eine Grammatik, die in jeglicher Hinsicht eine Sonderrolle in der europäischen Grammatikographie spielt und welcher daher besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden mag. Die Grammatik von Da Costa stellt die französische Grammatik in ihren wesentlichen linguistischen Phänomenen und partikularen Besonderheiten dar; dies konstituiert selbstredend noch keinen Ausnahmetatbestand.<sup>260</sup>

Es muss allerdings hervorgehoben werden, dass diese Grammatik einen erklärenden und unterweisenden Text enthält, welcher in den zwei anderen Weltsprachen neben dem Französischen, nämlich dem Englischen und dem Spanischen gefasst ist. Damit erschließt sich Da Costa nicht nur den französischen oder englischen Sprachraum, sondern macht das Werk auch für Spanier gleichzeitig interessant.

---

<sup>259</sup> Da Costa (1752), S. ii.

<sup>260</sup> Da Costa (1752).

Zudem sind Parallelektüren zwischen den Sprachen möglich, da der Text in drei Kolonnen durchgehend geordnet ist. Wer beispielsweise das Französische als Fremdsprache studiert, besitzt die durchaus sinnvolle und hilfreiche Möglichkeit, Explanans und Explanandum in der Zielsprache (im Französischen also) zu studieren. Sollte es ihn jedoch überfordern, so kann er bequem ohne jegliches Blättern auf die Beschreibungen der sprachlichen Befunde in den anderen Sprachen zurückgreifen, denn die englischen Erläuterungen befinden sich in der zweiten Spalte (da das Werk in London erschienen ist, kann dies als natürliche Lösung angesehen werden) und die Beschreibungen der Thematik auf Spanisch finden sich in der dritten Spalte. Satzbeispiele werden in der jeweiligen Spalte auch dementsprechend ins Englische oder Spanische übersetzt und dem Lernenden somit kognitiv zugänglich gemacht. Es ist also ein „Springen“ zwischen den Sprachen beziehungsweise zwischen den Spalten ohne jegliches Suchen oder Blättern möglich, was die Lektüre und den Arbeitseinsatz dieses Lernmittels enorm vereinfacht und lerneffizient gestaltet.

Lediglich die « Réponse à une Lettre, écrite à l’auteur, par un de ses Amis, touchant sa Grammaire, qui peut servir de Préface » wird anders arrangiert; das Vorwort erscheint in drei kompakten Textblöcken sequenziell angeordnet, also nicht in drei Säulen nebeneinander.

Bereits die Inhaltsangabe ist tabellarisch aufgeführt in dreisprachiger Konfigurierung; somit lässt sich die Dreisprachigkeit als roter Faden im gesamten Werk ausmachen. Dies hat zum großen Vorteil, dass die Orientierung des Schülers ungemein vereinfacht wird; ist diese Drei-Spalten-Anordnung einmal verinnerlicht, dürfte der Zugriff auf die erfragten Informationen mit schlafwandlerischer Sicherheit erfolgen. Gerade in der Konfrontation mit einem fremden Idiom ist die intuitive Accessibility und der vertraute Anblick einer Lernumgebung, eines Lernarrangements unbedingt bedeutsam, da ein Zuviel an innovativen Stimuli einen Mangel an situativer Beherrschbarkeit impliziert und dem Schüler stressbesetzten Spannungszuständen aussetzt. Um also die Distress-Intensität nicht zu hoch werden zu lassen, muss eine vertraute Lernumgebung geschaffen werden; in diese Lernumgebung fallen auch die Strukturelemente eines Lehr- und Lernwerkes. Aus zwölf Lektionen, ein paar separate Betrachtungen hier jetzt nicht mitgezählt, und den Ausformulierungen in drei Sprachen ergibt sich eine 12 x 3-Matrix, die einem Suchenden ein Muster an Übersichtlichkeit bietet, zumal die Seitenzahlen jeweils mit angegeben werden. Zunächst wird die Phonetik in mehrere Lektionen aufgeteilt, die Aussprache des Alphabets bietet eine Lektion. Zudem wird die

Aussprache des Buchstaben e, etwa als *e muet*, in einer folgenden, der zweiten Lektion erwähnt.

### 9.1.6. Dialogizität im Werk von Da Costa

Bedeutsam ist zudem die strenge und funktional-integrative, also nicht etwa nur exemplarisch-ausschmückende Applikation von Dialogizität. Während in anderen Werken die Dialoge letztlich das ausmachen, was in einem modernen Lehrwerk die Lektionstexte zur Einführung der neuen Lexik und der neuen syntaktischen Strukturen konstituiert, werden hier die gesamten Grammatikeinheiten, die Regeln und die Ausnahmen sowie partikulare Idiosynkrasien organisch in erklärende Dialoge eingebunden, welche zwischen einem gedachten Lehrer und einem fiktiven Schüler ablaufen und sich thematisch auf die linguistisch-grammatischen Phänomene fokussieren.<sup>261</sup>

In anderen Werken finden sich also im familiären oder alltäglichen Raum angesiedelte Dialoge, welche von der Grammatik losgelöst sind; daher sind sie nicht vergleichbar. Gewisse dialogische Formen sind allerdings auch im *Donait français*<sup>262</sup> des John Barton, der nach Auffassung von Coseriu ältesten uns bekannten Grammatik vorhanden. Coseriu et al. deuten an, dass eine Nachbildung von Unterrichtsdialogen die beschreibende Darstellung der Grammatik etwas unterrichtsnäher gestaltet. Insofern könnte man von einer gewissen Vorbildfunktion des *Donait français* für Da Costas Werk sprechen. Jedoch blieb Bartons Werk unvollendet.

Suzanne Guellouz verweist im Hinblick auf Dialoge und Dialogizität und im Rückgriff auf Hume auf eine Tripartition, welche, der Proximität zwischen den Akteuren als Konstituenten dieses Modelles Priorität einräumend, unterschiedliche Spielarten des Dialogs vorsieht. Bei

---

<sup>261</sup> Da Costa (1752).

<sup>262</sup> Vgl. Eugenio Coseriu; Reinhard Meisterfeld: *Geschichte der romanischen Sprachwissenschaft, 1 Von den Anfängen bis 1492*, Tübingen: Narr 2003 S. 279.

dem pädagogischen Dialog, dem *dialogue pédagogique*,<sup>263</sup> ist die bipolare Konstellation monoisiert. In diesem Szenario geht es um eine *relation maître-élève*,<sup>264</sup> in welcher Informationen (in diesem Zusammenhang der Lehrstoff, dessen Vermittlung das didaktische Desiderat ausmacht) vom Lehrer an den Schüler vermittelt werden.

Ziel ist hierbei die Verringerung des kognitiven Anspruchsniveaus; die Dialogisierung ist didaktischen Zielen untergeordnet, da man einem Dialog leichter folgen kann, als einem sich in die Länge ziehenden Monolog. Daher wurde hier bewusst die Entscheidung für den Dialog als struktureles Element getroffen. Dieses Grammatikwerk sollte für den Rezipienten bei allem Nutzen und wissenschaftlichen Anspruchsniveau auch höchste Zugänglichkeit und Verständlichkeit bieten.

Dialogizität in ihrem weitesten Anwendungsrahmen und Betrachtungsfeld situiert sich im Bereich der Wissenschaft, so die Darstellung von Schlieben-Lange. Da Wissenschaft ein Wissenskonstrukt darstellt, das sich gewissen methodischen Anforderungen beugen muss, läuft die Gesamtlage auf ein durch Dialoghaftigkeit geprägtes Szenario hinaus.

Wissenschaft als methodisch geleitete und explizite Konstruktion von Wissen ist notwendigerweise dialogisch. Dadurch unterscheidet sie sich von Alltagswissen, das aus Erfahrungen generalisiert worden sein kann, ohne notwendigerweise sprachlich ausformuliert worden zu sein.<sup>265</sup>

Diese Dialogizität geht allerdings noch nicht soweit, wie es die Grammatiker in ihrem pragmatischen Herangehen konstruierten.<sup>266</sup> Es geht in diesem Zusammenhang nicht darum, in einem Wissenschaftsuniversum mit seinen echogleich herum fluktuierenden Stimmen und Ansichten einen neuen Ansatz der allgemeinen öffentlichen Wahrnehmung auszusetzen, sondern es geht darum, die dramatisch-dialogische Textsorte als ein Vehikel für die Vermittlung von Wissen und für die Stimulierung einer bestimmten autoreflektiven Haltung auch und gerade des Rezipienten nutzbar zu gestalten.

---

<sup>263</sup> Vgl. Suzanne Guellouz: *Le dialogue*, Paris: Presses universitaires de France 1992, S. 90-92

<sup>264</sup> Vgl. Guellouz (1992), S. 91.

<sup>265</sup> Schlieben-Lange (1989), S. 1.

<sup>266</sup> Zur Dialogform als Motivator für eher benachteiligte Strata siehe Brigitte Schlieben-Lange: *Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1983, S. 50, 64 f.



### 9.1.7. Aufbau, Themengebiete und relative Gewichtung angesichts der Gliederung

Wenn wir uns die Themen des Werkes ansehen, die Kapitel und die zugeordneten Seitenzahlen, wie sie im präponierten Inhaltsverzeichnis präzisiert sind, fällt auf, dass Themen und Fragestellungen, die mit der Phonetik und Phonologie zusammenhängen, etwa auf fünf der insgesamt zwölf Kapitel entfallen. Dies bedeutet gleichsam eine relative Schwerpunktsetzung zu Gunsten der phonetisch-phonologischen Fragestellungen, denn auf die verschiedenen parties du discours entfallen die übrigen Kapitel; die sechste Lektion etwa befasst sich mit den Artikeln und Nomen, die zusammen behandelt werden, weil es sich in der Regel um eine Einheit im Satzgefüge handelt.<sup>267</sup>

Jedoch fällt bei der Analyse der Seitenzahlen ins Auge, dass die Kapitel, welche die Phonologie und Phonetik zum Gegenstand haben, lediglich etwa 43 Seiten umfassen; gemessen an den etwa 300 Seiten des Gesamtwerkes ist dies wiederum maßvoll. Der Teil, der der Syntax zugedacht ist, fällt mit drei Seiten wiederum sehr kurz aus.

Die Pronomen im Französischen stellen den Erkenntnisgegenstand der siebten Lektion dar, während das Verb nebst den von ihm gebildeten Partizipien und Partizipialkonstruktionen die achte Lektion für sich in Anspruch nimmt. Hierzu zählt auch die Syntax speziell des Verbes, ein Umstand, der insofern besondere Erwähnung verdient, weil die Verbsyntax nicht nur in der Kapitelüberschrift erwähnt wird, sondern auch partiell die Erörterungen der Syntax gegen Ende des Werkes vorwegnimmt. Der syntaktische Teil wurde gewissermaßen aufgesplittet.

Die Adverbien werden nun im Rahmen der neunten Lektion ausführlich behandelt, die Präpositionen in der zehnten und die Konjunktionen in der elften Lektion; dies ist als sinnvoll einzuschätzen, da den Konjunktionen eine wichtige syntaktische Funktion zukommt, denn wir nähern uns den Betrachtungen zur Syntax. Die zwölfte Lektion ist noch den Interjektionen gewidmet; dies ist ihrer Sonderrolle geschuldet. Zum Schluss finden wir noch Betrachtungen zur Syntax und zur Orthographie; diese beiden Bereiche erhalten allerdings nicht Lektionsstatus, sondern werden als eigenständige Teile ohne Nummerierung erwähnt und aufgeführt.

---

<sup>267</sup> Da Costa (1752).

Ein Schlusswort gereicht dem Werk von 301 Seiten zum Ausklang, verfolgt aber über die Funktion des Coda einer Sonate hinaus noch weitere Aufgaben, über die an gegebener Stelle zu sprechen sein wird.

### **9.1.8. Der erste Dialog an Stelle einer Einleitung- Bedeutung der französischen Sprache**

Verschiedene Aspekte erfüllt ein erster Dialog, in welchem zentrale Hinweise für den weiteren Verlauf der Verhandlung gegeben werden. Der fiktive Schüler tritt auf den Plan und bittet den Meister demütig um Unterweisung in der französischen Sprache; zugleich offenbart er die motivationale Grunddisposition, welche seiner Entscheidung zugrundeliegt. Die Begründungen muss der Pädagoge dem Schüler vorher in Diskursen persuasiven und informierenden Charakters nahegebracht haben.<sup>268</sup>

Hier wird die Geltung des Französischen als erste Weltsprache des Handels, als die internationale Sprache schlechthin sowie als die an sämtlichen europäischen Höfen gesprochene Sprache herausgehoben. Damit wird eine relativ starke motivationale Triebenergie zum Erlernen der Sprache deutlich. Relativierend könnte man hierzu noch erwähnen, dass im achtzehnten Jahrhundert im internationalen Handel eher das Englische seinen Siegeszug antrat, aber die Vorreiterrolle des Französischen im europäischen Adel dürfte kaum strittig sein.

Zugleich wird das wesentliche Instrument zur Erkenntnisgewinnung angesprochen: Die Regeln und Prinzipien sollen als Hilfsmittel dienen, denn der Schüler wünscht eine Bildung auf der Basis von Prinzipien.

Die Grammatik wird auf Schülerfrage hin vom Lehrenden definiert als eine Sammlung von notwendigen Prinzipien zu Lehren und Lernen; sie ist demnach die Kunst der Sprachproduktion in schriftlicher und oraler Hinsicht; ferner werden die neun *parties d'oraison* aufgezählt. Damit dürfte der Leser eingestimmt sein auf das, was ihn erwartet. Die Grammatikdefinition sei noch einmal zitiert:

---

<sup>268</sup> Da Costa (1752), S. 1.

La Grammaire est une collection de principes nécessaires, pour enseigner, & pour apprendre : elle est l'art de bien parler, & bien écrire.<sup>269</sup>

Die wichtigsten Elemente sind zunächst die „collection de principes“, das bedeutet, Sprache ist prinzipiengeleitet. Diese Prinzipien sind notwendig, mit anderen Worten, nur jene Prinzipien und Regeln, welche für die Produktion von Sprache unerlässlich sind, dürfen beanspruchen, als Teil der Grammatik zu gelten. Pedantischer Akribie hingegen soll nicht Vorschub geleistet werden. Dies verträgt sich mit dem aus dem siebzehnten Jahrhundert tradierten Bild des *honnête homme*, welcher geistreich und gebildet ist, sein oftmals weibliches Publikum aber nicht mit technischen Details langweilt.

Zudem sind diese Prinzipien sowohl für den Lehrenden als auch für den Lernenden wichtig und hilfreich. Damit wird implizit rekuriert auf den dialogischen Charakter des Gesamtwerkes; zugleich aber bedeutet dies, dass sowohl der Lernende als auch derjenige, welcher den Prozess des Lernens begleitet und betreut, dieser Prinzipien bedarf. Nicht zuletzt sind die Prozesse sprachproduktiven Verhaltens in oraler wie in litteraler Hinsicht auf diese Prinzipien vital angewiesen.

### **9.1.9. Die Betrachtungen zur Übersicht der Wörter mit prononciertem s**

Um bestimmte Probleme mit höherem Optimalitätsgrad beheben zu können, rekuriert Da Costa auf das Prinzip, graphische Übersichten und Listen zur Verfügung zu stellen, die eine rasche Orientierung gestatten und als Repetitorium dem Lernprozess förderlich sind.<sup>270</sup>

Ein eigenverantwortliches Abtesten von Kenntnissen ist sogar durchaus vereinfacht, denn der Schüler könnte zunächst die französische Spalte zudecken und die englische oder spanische Spalte mit den Vokabeläquivalenten aufgedeckt lassen, um die Übersetzung ins Französische zu bewerkstelligen. Durch Nachsehen lässt sich dann anschließend der Lernerfolg evaluieren.

---

<sup>269</sup> Da Costa (1752), S. 2.

<sup>270</sup> Da Costa (1752), S. 38.

Inbesondere für denjenigen, für den das Französische eine Fremdsprache darstellt, und der dementsprechend mit französischer Landeskunde nicht hinreichend vertraut ist, finden sich kurze Erklärungen im englischsprachigen und spanischsprachigen Teil, wie etwa zur Bastille, die kurz als französisches Gefängnis erläutert wird.

### 9.1.10. Die Überlegungen zum Verb und den syntaktischen Zusammenhängen, die das Verb betreffen, im achten Kapitel

Es empfiehlt sich, mit grundlegenden Definitionen den Einstieg in die Materie zu beginnen, und so wird das Verb allgemein definiert.

Les verbes 4<sup>me</sup> partie d’oraison, sont des mots, qui signifient l’être, l’agir, ou le patir, diversifiés par les circonstances du tems, [...] <sup>271</sup>

Damit erhält der fiktive Schüler und natürlich auch der reelle Leser vom fiktiven Lehrer eine sehr kurze Definition, die sich als leicht fasslich, intelligibel und konzise herausstellt. Da Costa benennt im folgenden noch die wesentlichen Bereiche auf der diachronen Achse *Présent*, *Passé* und *A venir*, also Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft.

Darauf aufbauend, erwähnt er die unterschiedlichen Anwendungskonditionen der Tempora; für das *Imparfait* beschreibt er, ohne diese Bezeichnung zu benennen, nur durch Beispiele das Gemeinte verdeutlichend, dass dieses Tempus zu verwenden ist, wenn die Handlungen in der Vergangenheit als nicht abgeschlossen zu betrachten sind.

[...] *Je parlois, Je désirois, Je mangeois*, signifient des actions passées sans avoir été accomplies, soit par interruption ou autrement, comme je vous

---

<sup>271</sup> Da Costa (1752), S. 87.

l'expliquérai. *Je parlai, je mangeai*, est une action, mais parfaite, & à complie par le tems qui la décide. *J'ay parlé, J'ay mangé*, est aussi une action indéterminée, & est appelée tems composé, par ce qu'il est composé du premier verbe auxiliaire *J'ay*: *J'avois parlé, & J'eus parlé*, &c. en font de même, mais ils sont appelés plus que parfaits, comme rémontrant l'action parfaitement faite, & accomplie. Tous ces tems, ou actions passées, sont appellées par les Grammairiens Prétérits, *Je parlerai, je mangéray*, est le tems avenir, appelé le futur.<sup>272</sup>

Man sieht hierbei recht deutlich, dass durch die Benennung von Beispielen an das Alltagswissen des Sprechers angeknüpft wird. Einfache Strukturen werden enumeriert und benannt; ein Übermaß an Regeln und Prinzipien wurde hier in dieser relativ einfachen, vermutlich sogar als kindgerecht zu bezeichnenden Darstellung geschickt vermieden.

Wendet man sich den übrigen Spalten zu, etwa der in der englischen Sprache gehaltenen Spalte, so erkennt man, dass die Beispiele mit entsprechenden Übersetzungen versehen sind, die einem Französisch lernenden Engländer das Verfolgen des Argumentationsgangs entscheidend erleichtern.

[...] *Je parlai, I spoke; Je mangeai, I eat*; here the action is perfect, and fully accomplished at the time done or said.<sup>273</sup>

Ganz entsprechend und mutata mutandis verhält es sich mit dem Spanischen; in der diesem Idiom zugeordneten Spalte werden die entsprechenden Übersetzungen festgehalten („Yo hablé“ ; „Yo comí“).

---

<sup>272</sup> Da Costa (1752), S. 87.

<sup>273</sup> Da Costa (1752), S. 87.

### 9.1.11. Die Betrachtungen zur Syntax

Im Rahmen der Syntax werden Fallunterscheidungen zum Bereich des Accord etwas genauer betrachtet; die Wortfolge selbst steht allerdings nicht im Vordergrund. Der fiktive Schulmeister bemerkt zu der Syntax denn auch eher trocken:

Je vous en ai dit quelque chose dans celle [partie, der Autor] des verbes ; il y a plusieurs Auteurs qui s'étendent beaucoup sur les Syntaxes, mais je vous-en dirai quelques Règles qui sont les plus nécessaires.<sup>274</sup>

Der fiktive Lehrer verweist also auf andere Autoren; der Verfasser sieht somit sein Werk als ein Element in einer sukzessiven wissenschaftlichen Entwicklung. Zudem scheint er dem Thema keine allzu hohe Priorität beizumessen oder sein Vertrauen in seine Fachkollegen muss sehr hoch erscheinen, sonst würde er es sich nicht nehmen lassen, seine eigenen Auffassungen zu der genannten Thematik zu entfalten.

Es fällt ein Fehler in der Übersetzung auf. « Votre frère et vous n'êtes pas de mes amis » wird übersetzt im Englischen mit « Your brother and you are not my enemies », dies vermag unter Umständen den Leser zu verwirren, denn „ami“ muss in der korrekten englischen Übersetzung selbstverständlich „friend“ lauten.<sup>275</sup> Auch in den Errata findet sich hierzu kein Klärung stiftender Eintrag.<sup>276</sup>

### 9.1.12. Abschließende Bemerkungen zu der Grammatik von Da Costa

Wie zu sehen war, versucht der Verfasser, Lernerfreundlichkeit und universelle Applizierbarkeit für Sprecher verschiedener Sprachen durch die Konstruktion der Monographie in drei Spalten herzustellen. Dies ist auch formal durchaus als verwirklicht anzusehen. Bis auf die *Préface*, welches laut umfassenderem Titel in Wirklichkeit keine ist,

---

<sup>274</sup> Da Costa (1752), S. 280.

<sup>275</sup> Vgl. kontrastierend Da Costa (1752), S. 282.

<sup>276</sup> Vgl. kontrastierend Da Costa (1752), S. 301.

sondern ein Schreiben an einen Freund im Hinblick auf das Werk, befinden sich zu sämtlichen Kapiteln die drei Säulen ordentlich voneinander getrennt. Die Absätze beginnen jeweils kollinear; sollte der Text in einer Sprache kürzer ausfallen, so lässt der Verleger ein Leerfeld, damit die drei Sprachen wieder in konzertierter Aktion von Neuem beginnen können. Es ergibt sich somit aus größerer Distanz betrachtet das optische Bild einer Tabelle oder Matrix; die Übersichtlichkeit gewinnt dadurch nicht unbeträchtlich. Diesbezüglich kann der Anspruch des Verfassers durchaus mit dem vorliegenden Werk in Einklang gebracht werden.<sup>277</sup>

Einschränkend kann hierzu allerdings darauf hingewiesen werden, dass tabellarische Übersichten damit nicht oder nur erschwert möglich sind; lediglich Auflistungen und Kompilationen von geringerem Komplexitätsgrad finden sich hier wie etwa im achten Kapitel die Aufzählung etwa der Tempora oder Modi. Wollte man den Platz für eine Tabelle nutzen, so wäre der radikalen Dreisprachigkeit mit scharfer spatialer Abgrenzung nicht mehr Genüge geleistet, es sei denn, die einzelnen Zellen der Tabelle wären mit Eintragungen in Französisch, Englisch und Spanisch versehen, möglicherweise mit einer speziellen Schrifttype für jede einzelne Sprache. Ein solches tabellarisches Konstrukt würde allerdings schnell Gefahr laufen, vom Rezipienten als unleserlich und hoffnungslos überfrachtet abgelehnt werden.

Auch das diskursive Strukturelement des Dialoges wird durchaus eingehalten; sogar die *Préface* vermag, da es als Antwort auf einen Brief eines dem Autor der vorliegenden Arbeit nicht näher bekannten Freundes tatsächlich verfasst und versandt oder zumindest fingiert wurde, dieser formalen Eigenschaft Genüge zu leisten. Ein Dialog ist, wenn auch mit Abstrichen, auch als schriftlicher Distanzdialog, wenn auch nicht in Echtzeit, durchaus darstellbar.

Abstriche lassen sich im Hinblick auf eine graduelle Abstufung der Dialogizität jedoch nicht ersparen, denn bei der Lektüre fällt auf, dass eine gewisse Tendenz oder Gefahr besteht, die Redebeiträge des fiktiven Schulmeisters sehr lang geraten zu lassen; der Schüler findet sich in die Rolle eines passiv rezipierenden Zuhörers gedrängt, der sich mit einer anfänglichen Frage in Demutshaltung an den Pädagogen wendet, aber anschließend nicht mehr zum Zuge kommt, sei es, dass Rückfragen gestellt oder angefangene Sätze des Pädagogen vom Schüler

---

<sup>277</sup> Da Costa (1752).

selbsttätig vollendet werden. Derartige Elemente würden die dialogische Authentizität des Textes erhöhen, möglicherweise aber den Lesefluss des Leserezipienten, des litteralen Rezipienten behindern und dadurch den Lesegenuss beeinträchtigen. Insofern mussten hier vermutlich zwangsläufig Abstriche gemacht werden.

## **9.2. Dialogizität im *Abrégé des principes de la grammaire française* von Pierre Restaut**

### **9.2.1. Allgemeine Bemerkungen, Quellenlage und Rezeptionsästhetik im *Abrégé des principes de la grammaire française* von Pierre Restaut**

Dieses grammatikalische Grundlagenwerk von Pierre Restaut ist in mehrfacher Hinsicht für das zugrundeliegende Forschungsvorhaben von großer Bedeutung.<sup>278</sup> Zum einen verfolgt der Verfasser in diesem Werk mit besonderer Prinzipienreinheit und Nachdrücklichkeit das System der Dialogizität; zum anderen ist dieses Werk der Erziehung von Kindern mit ihren als besonders gestaltetet erkannten Bedürfnissen, Fähigkeiten und Schwierigkeitsdomänen gewidmet und soll gerade dieser Zielgruppe einen möglichst effektiven und angenehmen Einstieg in den Erwerbsprozess französischer Sprachkenntnisse und Sprechkompetenzen bieten.<sup>279</sup>

Die Grammatik von Pierre Restaut bereichert in besonderem Maße die wissenschaftliche Landschaft im Hinblick auf ihre besonderen Eigenschaften. Desfontaines preist die Anordnung der Elemente und würdigt insbesondere auch die Definitionen und Erklärungen. Darüberhinaus verdienen die detaillierten und umfangreichen Veranschaulichungen zu den Verben, vor allem auch den unregelmäßigen Verben und den Verben mit Stammsilbenmutationen, lobende Erwähnung. Damit erscheint die Grammatik von Restaut im

---

<sup>278</sup> Man vergleiche hierzu Abbildung 1.

<sup>279</sup> Pierre Restaut: *Abrégé des principes de la grammaire françoise. Par M. Restaut*, Nouvelle edition, augmentée de plusieurs demandes & réponses très nécessaires, London: chez De la Grange 1789, Stand Eighteenth Century Collections Online <http://find.galegroup.com/ecco/dispatchBasicSearch.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 17.08.2009.



Hinblick auf ihre sprachwissenschaftliche und didaktische Konzeption als Glücksfall für die Lernenden der französischen Sprache.<sup>280</sup>

Im Vergleich zu anderen Grammatiken zeichnet sich diejenige von Pierre Restaut durch eine besonders stringente Konzeption aus, die insbesondere auch ausländische Lernende in hohem Maße anspricht und auf ihre besonderen Bedürfnisse eingeht. Ein wesentlicher Punkt, der hierbei Erwähnung verdient, ist das (bewußt und sehr absichtsvoll) eingeschränkte Vokabular, das bei den Definitionen und Erklärungen Einsatz findet. Zudem wird eine ansprechende Ordnung der wesentlichen Elemente als hilfreich für den mitunter orientierungslosen Zweitsprachenerwerber angesehen.

Nous avons beaucoup de Grammaires françoises, dont la plus sçavante, mais non la plus nette ni la plus utile, est celle de l'Abbé Regnier. Elles sont toutes à mon gré trop étendues pour faciliter l'intelligence de notre langue aux Etrangers. On y trouve des observations & des détails capables de rebuter, & dont la plupart me paroissent inutiles à ceux dont la langue françoise n'est pas celle de leur nourrice.<sup>281</sup>

Ein wesentlicher Punkt, der hierbei Erwähnung verdient, ist das (bewusst und sehr absichtsvoll) eingeschränkte Vokabular, das bei den Definitionen und Erklärungen Einsatz findet. Zudem wird eine ansprechende Ordnung der wesentlichen Elemente als hilfreich für den mitunter orientierungslosen Zweitsprachenerwerber angesehen.

Le point capital de toute Grammaire est l'ordre & la clarté dans les principes & le sens. L'Ordre qu'a choisi M. Restaut est simple & naturel, & on ne peut enseigner ni plus nettement, ni plus solidement qu'il le fait. Il définit en peu de mots tous les termes; & tous ses préceptes n'ont rien d'équivoque; ses explications sont familières, & il les applique toujours à des exemples sensibles.<sup>282</sup>

---

<sup>280</sup> Pierre-François Guyot Abbé Desfontaines: *L'esprit de l'Abbé Des Fontaines, ou reflexions sur differens genres de science et de littérature*, Londres [i.e. Paris ?]: chez Clement 1757, Stand Eighteenth Century Collections Online <http://find.galegroup.com/ecco/dispatchBasicSearch.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 17.08.2009.

<sup>281</sup> Desfontaines (1757), S. 334.

<sup>282</sup> Desfontaines (1757), S. 334.

Der Kommentator ist des Lobes voll über die verschiedenen Vorzüge und Qualitäten des Werkes. Dass dieses Werk komplett als Dialog, als Frage-Antwort-Diskurs ausgestaltet ist, fällt ihm wohl auf, allerdings vermag er gerade dieser bedeutenden Qualität des Werkes keinen gesteigerten Mehrwert für den Lernenden abzugewinnen. Auch für den Unterricht der relativ gesehen eher jüngeren Alterskohorten sieht er die Vorteile und didaktischen Erfolgspotenziale nur im bescheidenen Rahmen.

Son Ouvrage, qui est par demandes & par reponses, comme un Catechisme, sentiroit peut-être un peu moins les petites Ecoles, & seroit d'ailleurs plus court, s'il se fût contenté d'exposer ses preceptes, sans employer l'insipide interrogation qui n'est bonne à rien, si ce n'est peut-être pour la premiere enfance, à qui l'on veut faire apprendre des regles par cœur. Encore cette forme est-elle pour ces âges, d'un médiocre secours.<sup>283</sup>

Die Dialogizität wäre im Rahmen der Grundkonzeption dieses Werkes also nach Meinung von Desfontaines durchaus als verzichtbar anzusehen. Der linguistische und syntaktische Anspruch hingegen wird sehr hoch eingeschätzt, nicht zuletzt auch dem Umstand geschuldet, dass sich diese Grammatik auf jene von Abbé Regnier stützt, sowie auf die *Grammaire générale & raisonnée* von Arnaud. Allerdings sei auf dem Gebiet der Grammatik und der Sprache auch keine wunderbare Neuerung zu erwarten, wie Desfontaines auch unumwunden zugibt.

Il a sçu emprunter de celle de M. l'Abbé Regnier tout ce qu'elle a de solide, la réduire à des Principes faciles, & se reposer du reste sur la pratique & l'usage. Sa Grammaire même (grace à la Grammaire générale & raisonnée de M. Arnaud, qui est un Chef d'œuvre ) est une espece de Logique & de Métaphysique, parce que toute Langue, toute Grammaire est fondée sur l'un & sur l'autre. S'il y a quelques méprises dans l'Ouvrage de M. Restaut, elles sont en petit nombre, en comparaison de celles de la Grammaire de P. Buffier, qui ne laisse pas néanmoins d'avoir pareillement son mérite.<sup>284</sup>

---

<sup>283</sup> Desfontaines (1757), S. 334-335.

<sup>284</sup> Desfontaines (1757), S. 335.

Generell aber findet das Werk die Zustimmung des strengen Kommentators; man findet sogar in den Einträgen anderer Grammatiken Restauts Grammatik als qualitative Richtschnur erwähnt.

L'Auteur [gemeint ist in diesem Artikel Abbé Vallart, dem wir die Grammaire Française verdanken, der Verfasser dieser Schrift] me permettra néanmoins de préférer l'Ouvrage de M. Restaut, que quelques corrections & quelques additions pourroient rendre parfait.<sup>285</sup>

Aufgrund der Beliebtheit dieses Werkes ergab sich die Notwendigkeit einer Übersetzung ins Englische, um das Werk auch französisch lernenden Briten zugänglich zu machen. Dieser Aufgabe widmete sich John Peter Le Camus.<sup>286</sup>

Es sei angemerkt, dass dieses Werk Kürzungen erfahren hat, die von Restaut selbst vorgenommen wurden. Anstelle von 183 Seiten erstreckt sich das Werk nun auf überschaubare 119 Seiten; beide Druckwerke wiederum ergeben sich als Kürzung des Fundamentalarbeits<sup>287</sup> von Restaut mit seinen 355 Seiten. Es erscheint sinnvoll, zumindest in als relevant und produktionsästhetisch signifikant erkannten Passagen vergleichend zu agieren und kontrastiv zu vergleichen, inwieweit in der englischsprachigen Version bestimmte Elemente vielleicht noch gekürzt oder im Vertrauen auf die kognitiven Fähigkeiten des Rezipienten fallengelassen wurden.

Dieses Werk konnte sich aufgrund seiner sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Konzeption über längere Zeit am Markt halten, denn es wurde wiederholt aufgelegt und nachgedruckt. Nach der Jahrhundertwende zum neunzehnten Jahrhundert muss es jedenfalls

---

<sup>285</sup> Desfontaines (1757), S. 337.

<sup>286</sup> Pierre Restaut: *The Principles of the French Grammar, Abridged by Mr. Restaut, Translated from the French by John Peter Le Camus*, London: printed for F. Wingrave, successor to Mr. Nourse 1789, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 17.08.2009.

<sup>287</sup> Pierre Restaut : *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française par demandes et par réponses*, Paris: J. Desaint 1730, Stand Bibliothèque Nationale de France, Gallica (Ins Netz gestellt am 15.10.2007), <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 20.08.2009; weitere Ausgaben wären:

Pierre Restaut : *Abrégé des principes de la grammaire française, par M. Restaut, nouvelle édition augmentée des Principes généraux de l'orthographe française*, Lille: De Reboux-Leroy 1821, Stand Bibliothèque Nationale de France, Gallica (Ins Netz gestellt am 11.05.2009), <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 20.08.2009.

Pierre Restaut: *Abrégé des principes de la grammaire française, par M. Restaut, nouvelle édition augmentée des Principes généraux de l'orthographe française*, Alais: J. Martin 1824, Stand Bibliothèque Nationale de France, Gallica (Ins Netz gestellt am 18.05.2009), <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 20.08.2009.

auch seinen Weg in die Vereinigten Staaten gefunden haben, denn als Digitalisat ist eine übrigens in französischer Sprache verfasste Grammatik verfügbar, die in New York herausgegeben wurde. Ob diese Grammatik für die Bedürfnisse der US-Amerikaner in die englische Sprache übertragen wurde, läßt sich aufgrund der Quellenlage jedoch nicht beantworten, denn, obwohl gute Gründe für die Anfertigung einer Übersetzung oder aber die Markteinführung der für den britischen Markt bestimmten Ausgabe in den USA sprechen würden, läßt sich in den Netzen und Datenbanken keine Grammatik von Restaut finden, die in englischer Sprache in den USA ein *market placement* erfahren hätte.<sup>288</sup>

### **9.2.2. Innovationen und Verbesserungen der Ausgabe von 1789 gemäß den Angaben des Avertissement im *Abrégé des principes de la grammaire française* von Pierre Restaut**

Neuerungen, die in dieser Auflage hinzutreten, sind bestimmte Fragen und Antworten, die offenbar bisher herrschende Lücken schließen sollten. Darüberhinaus wird erneut das zugängliche und leserfreundliche Niveau dieser Ausgabe hervorgehoben, denn in erster Linie zielt das Werk auf ein junges Publikum.<sup>289</sup>

Cette dernière Edition des *Principes de la Grammaire* par M. RESTAUT, est un abrégé simple & raisonné de l'art de parler & d'écrire correctement la Langue Française. Il ne contient rien qui ne soit à la portée des jeunes gens, pour qui particulièrement il a été fait.<sup>290</sup>

Besondere Benutzerfreundlichkeit erreicht das Werk durch die Aufführung der „verbes irréguliers & défectueux“<sup>291</sup>, die im Französischen immer wieder für Probleme und

---

<sup>288</sup> Pierre Restaut: *Abrégé des principes de la grammaire française dédié à la jeunesse*, par M. Restaut, New York: De l'Imprimerie Economique J. Desnoues 1812, Stand Early American Imprints, Series II: Shaw-Shoemaker, 1801-1819 (Archive of Americana) No. 26603, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA/](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA/), abgerufen am 17.08.2009.

<sup>289</sup> Restaut (1789).

<sup>290</sup> Restaut (1789), ohne Paginierung.

<sup>291</sup> Restaut (1789), ohne Paginierung.

Frustrationserlebnisse verantwortlich sind. Das Adjektiv „défectueux“ bezeichnet hierbei vermutlich Verben, deren Flektionsparadigma lückenhaft ist, wie zum Beispiel das Verb „pleuvoir“, für welches nur die dritte Person im Singular als unpersönliche syntaktische Konstruktion sinnstiftend denkbar ist.

### **9.2.3. Aufbau der Gliederung *im Abrégé des principes de la grammaire française* von Pierre Restaut**

Das Werk ist in elf Kapitel gegliedert, die bis auf das erste und das elfte Kapitel den *parties du discours* gewidmet sind. Das erste Kapitel betrachtet allgemeine Tatbestände zur Grammatik, Propädeutik und Grundsatzfragen, während das elfte Kapitel sich den *Observations générales sur les parties du discours* widmet; hierunter fallen vor allem die Fragen zum *accord*. Ferner erfolgt eine Mikrostrukturierung der einzelnen Kapitel in Abschnitte oder Paragraphen, die jeweils einen Teilaspekt der in der Kapitelüberschrift genannten Problematik analytisch beleuchten.

### **9.2.4. Diskursanalytische und fachdidaktische Würdigung *im Abrégé des principes de la grammaire française* von Pierre Restaut**

Wie sofort erkennbar ist, gestaltet sich der Text dieses Werkes als Dialog und erzielt damit in gewisser Weise das Schriftbild eines dramatischen Textes mit seinen für diesen konstitutiven Dialogen. Im ersten Artikel des ersten Kapitels geht es zunächst um Propädeutik und Präliminarien; so muss zunächst einmal der zentrale Begriff der Überschrift, also die Thematik, in deren Bannkreis sich die gesamte Schrift verortet, definitorisch ein- und abgegrenzt werden. Die Frage lautet also zunächst mit an Schlichtheit nicht zu überbietender Präzision:

D: *Qu'est-ce que la Grammaire?*  
R. C'est l'art de parler & d'écrire correctement<sup>292</sup>

Diese stark verkürzte Darstellung von Begrifflichkeit und knapper Definition als Antwortmuster erscheint durchaus einleuchtend und in gewisser Weise auch kindgerecht, denn es wird auf langatmige und umschweifige Gelehrten Diskurse verzichtet; diese Definition rekuriert auf ein äußerst simples *defining vocabulary*, welches einem Heranwachsenden<sup>293</sup> durchaus bekannt sein müsste.

In gewisser Weise handelt es sich um eine sekundäre oder konstruierte Oralität, die natürlich nicht spontan sein kann, sondern sorgfältig überlegt und didaktisch geschickt gestaltet wurde. Die Abfolge von Fragen ist didaktisch sinnvoll; es wird situationsgerecht das „Richtige“ gefragt und mit kontextueller Deixis („C'est [...]“) geantwortet. Oftmals wird auch der Begriff selbst erneut genannt oder aber die Frageformulierung umgestellt zu einem Aussagesatz.

D. *De quoi se sert-on pour cela?*  
R. On se sert de mots ou de paroles que l'on appelle *parties du discours* ou *parties de l'oraison*.<sup>294</sup>

Eine didaktisch bedeutsame Erkenntnis, die in die Konzeption mit eingeflossen sein mag, wäre etwa die Simulation einer Prüfungssituation. Indem diese Prüfungssituation quasi diskursiv und semi-oral abgebildet wird, gewöhnt sich der Schüler an diese Situation; er vermag, Reizschwellen abzubauen im Sinne einer Desensibilisierung; die Prüfungssituation verliert somit manches von ihrem Schrecken, und der Schüler kann sich adäquat auf dieses edukative Initiationsritual vorbereiten. Zudem erlaubt ihm diese didaktische Lehrwerkskonzeption, den Fragetypus sowie die Beschaffenheit der mit der Frage intendierten Idealantwort korrelativ zu erfassen und sich einzuprägen. Damit ist nicht gemeint, dass der Schüler in der Prüfungssituation die Antwort memotechnisch abspult wie ein elektronischer Datenträger, aber die präzise Antwortentechnik wird hiermit eingeübt. Der

---

<sup>292</sup> Restaut (1789), o. Seitenang., (Hervorhebungen vom Verfasser der Grammatik).

<sup>293</sup> Wir gehen hierbei von einem jungen Muttersprachler des Französischen aus.

<sup>294</sup> Restaut (1789), S. 10.

Schüler gewinnt ein Gespür dafür, was zu einer präzisen und knappen Antwort gehört und gewinnt Prüfungsroutine.

Zudem erlaubt diese Textgestaltung es ihm, die Antworten zu den Fragen bei verdeckter Musterantwort selbst zu finden oder sich von Freunden oder Verwandten abhören zu lassen. Auf diese Weise wird innerhalb einer als sinnvoll erachteten Zeitdauer ein grammatikalisches Grundgerüst erworben, das es ihm erlaubt, die darauf aufbauenden schulischen oder universitären Lehrgänge zu besuchen.

Dabei kann häufiger auch der Fall auftreten, dass eine Frage in mehreren Teilantworten zu beantworten ist; etwa die vom einfachen Grundsatz bis zu etwas diffizileren Fragen bezüglich des accord sich bewegenden Fragen und Antworten lassen mitunter keine einsilbig-lapidare Antwort zu. Eine geradezu klassische Schülerfrage (und dazu eine sehr berechtigte Frage) sei hierzu als Beispiel herausgegriffen.

D. *Quand un nom adjectif se rapporte à plusieurs substantifs singuliers & de divers genres, en quel nombre & quel genre le met-on ?*

R. 1. On le met au pluriel, parce que deux ou plusieurs singuliers valent un pluriel. Ainsi, il faut dire, *Mon frère & ma sœur sont estimables*, & non pas *estimable*.

2. Le masculin étant plus noble que le féminin,<sup>295</sup> on met ordinairement au masculin, ou on donne la terminaison masculine à l'adjectif qui se rapporte à plusieurs substantifs de divers genres. Ainsi, on dit, *Mon frère & ma sœur sont contents*, & non *contentes*.<sup>296</sup>

Hervorgehoben sind in der Regel die Frage selbst sowie innerhalb der Antwort zentrale Begrifflichkeiten und Beispielsätze. Diese erlauben es dem Leser, sich innerhalb kurzer Zeit selbständig zurechtzufinden. Falls dieses Werk sich in den Händen eines Lehrers findet, kann dieser die entsprechenden Passagen den Schülerinnen und Schülern zeigen oder an einer Visualisierungshilfe publizieren. Diese Binnenstrukturierung graphischer Art liefert wertvolle visuelle Anhaltspunkte, um sich zu orientieren. Zugleich erscheint es günstig, dass die

---

<sup>295</sup> Diese Aussage könnte in heutiger Zeit im Lichte frauenfeindlicher Rhetorik interpretiert werden. Auf eine Interpretation im Sinne und vor dem Hintergrund einer Theorie des Feminismus und der Genderproblematik kann an dieser Stelle, obgleich der Verfasser sich der politisch nicht korrekten Formulierung bewusst ist, nicht näher eingegangen werden.

<sup>296</sup> Restaut (1789), S. 153 f.

grammatische Motivation der Entscheidungshilfe vorangestellt wird („Le masculin étant plus noble que le féminin [...]“)<sup>297</sup>

Zum verwendeten Vokabular ließe sich anmerken, dass die Formulierungen etwas formaler und abstrakter geraten sind, insbesondere durch die Verwendung von Lexemen wie „terminaison“ oder „se rapporter à“, allerdings wird das mit diesen Explikationsversuchen Gemeinte durch die Exemplifikationen hinreichend deutlich.

Das Erbe der lateinischen Didaktik und der an die lateinische Syntax anschließenden Französischen Grammatik erschließt sich im ersten Kapitel. Im Rahmen der Kasuslehre werden sogar Ablativ und Vokativ dargestellt, die in der modernen französischen Sprache heute wie zu Zeiten von Restaut keine Rolle mehr spielen.<sup>298</sup>

### **9.2.5. Die Darstellung des Verbs als exemplarisch herausgegriffener Anwendungsbasis didaktischer Prinzipien im *Abrégé des principes de la grammaire française* von Pierre Restaut**

Von den etwa 180 Seiten nehmen die Betrachtungen zum Verb 80 Seiten ein, also grob ausgedrückt etwa die Hälfte des gesamten Umfanges entfällt auf die Betrachtung und Analyse eines der zentralen Satzteile und Redemittel. Dieses fünfte Kapitel beginnt, wie bekannt, auch wieder mit allgemeinen Definitionen und Grundsatzerörterungen zur Natur und zur grundsätzlichen Beschaffenheit des Verbs. Denkbar wäre eine Definition, die auf die Veränderlichkeit nach Tempus, Genus, Numerus oder Modus abstellt, aber Restaut wählt hierbei eine etwas andere Herangehensweise, um der Natur des Verbs gerecht zu werden. „[...] que nous faisons des choses“<sup>299</sup> ist als der absolute Kern der Definition anzusehen, der sich aus der etwas umfangreichen Antwort auf die Frage nach dem Verb ergibt.

---

<sup>297</sup> Restaut (1789), S. 153 f.

<sup>298</sup> Pierre Restaut: *Abrégé des principes de la grammaire française*. Par M. Restaut, Nouvelle édition, augmentée de plusieurs demandes & réponses très nécessaires, London: chez De la Grange 1789, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004) 17.08.2009, S. 12 ff.

<sup>299</sup> Restaut (1789), S. 67.



Die Aktivität wird als bestimmender Item des Verbs sehr präzise erkannt; die etwas laienhaft anmutende Bezeichnung „Tätigkeitswort“, die sehr kindgerecht das Grundprinzip des Handelns und Geschehenlassens ausdrückt, wird damit evoziert. Reflexive und passiv gebrauchte Verben finden sich in dieser Definition nicht wieder, allerdings ist dies bei einer ersten definitorischen Annäherung, die nur tentativen Charakters sein kann, nicht anders zu erwarten.

D. QU'EST-CE *que le verbe*?

R. Le verbe est un mot dont le principal usage est de signifier l'affirmation ou le jugement que nous faisons des choses. On s'en sert encore pour signifier d'autres mouvemens de notre ame, comme désirer, prier, commander, &c.<sup>300</sup>

Durch das Beispiel wird dem Leser nahegebracht, dass auch innere Vorgänge, die in der Sphäre des Äußeren keinen Widerhall finden, dem Bereich des Verbs zuzuordnen sind. Darüberhinaus soll die Antwort allerdings nicht über Gebühr durch Komplexität verkompliziert werden, denn weitere Relativierungen und Präzisierungen lassen sich über beliebig viele Anschlussfragen noch im Detail klären.

So erscheint es Restaut opportun, hier mit einem Beispiel aufzuwarten.

D. *Donnez-moi des exemples de cette signification du verbe.*

R. Quand je dis, *La vertu est aimable, Dieu aime les hommes* ; j'affirme ou je juge de *la vertu*, qu'elle est *aimable* ; & de *Dieu* qu'il *aime les hommes* : par conséquent les mots EST & AIME sont des verbes.<sup>301</sup>

Hier erfolgt eine didaktisch durchaus geschickte Analyse der Natur des Verbs. Gleichzeitig wird mit *est aimable* und auch mit *aime les hommes* eine Verbalphrase aufgestellt, deren konstituierendes Element das Verb ist, sowie das Nomen das konstituierende Element der Nominalphrase ist, welche hier jeweils aus dem Nomen *la vertu* beziehungsweise *Dieu* besteht. Die Verbergänzungen und compléments finden ihre Berücksichtigungen in den weiteren Ausführungen des fiktiven Lehrmeisters, der seinen ebenso fiktiven Schüler darüber aufklärt, dass ein Verb (laut Restaut) immer eine Begleitung in Form eines *sujet* und eines

---

<sup>300</sup> Restaut (1789), S. 67.

<sup>301</sup> Restaut (1789), S. 67.

*attribut* findet. Worin das *sujet* bestehen kann, wird in der darauf folgenden Frage – Antwort – Relation aufgeschlüsselt; die einzelnen Verästelungen werden nach und nach analysiert, sodass sich eine Art Baumstruktur ergibt, so, wie sie in der modernen Syntax insbesondere der angelsächsischen Linguistik graphisch visualisiert und modelliert wird.

D. *Qu'est-ce que le sujet d'un verbe?*

R. Le sujet, que l'on appelle encore le nominatif du verbe, est un nom substantif ou un pronom qui exprime la personne ou la chose dont on affirme ; comme *la vertu* dans *la vertu est aimable*, ou *elle* dans *elle est aimable*.<sup>302</sup>

Das *complément d'objet* wird im Folgenden als *attribut* gekennzeichnet und erläutert.

D. *Qu'est-ce que l'attribut?*

R. C'est un nom adjectif qui exprime ce que l'on affirme de la personne ou de la chose. Ainsi, *aimable* est un attribut qui exprime ce que j'affirme de la vertu.<sup>303</sup>

Im Folgenden wird eine Kategorisierung des Verbs nach *verbes adjectifs* und *verbes substantifs* vorgenommen; es sei noch einmal daran erinnert, dass die Begrifflichkeiten sich etwas unterscheiden können.

D. *Comment divise-t-on les verbes?*

R. Il y en a de deux espèces générales ; le verbe substantif, & les verbes adjectifs.

D. *Qu'est-ce que le verbe substantif?*

R. C'est celui qui n'exprime que l'affirmation, & qui est séparé de l'attribut. Ainsi, *est*, dans *la vertu est aimable*, est un verbe substantif séparé de l'attribut *aimable*.

D. *Qu'est-ce que les verbes adjectifs ?*

R. Ce sont ceux qui expriment en un seul mot l'affirmation avec l'attribut, comme *aime, prie, étudie*, dans *Dieu aime, Mon frère prie, Pierre étudie* : car c'est comme si l'on disoit, *Dieu est aimant, Mon frère est priant, Pierre est étudiant* ; où l'on voit que l'affirmation est marquée par *est*, & les attributs par *aimant, priant, & étudiant*.<sup>304</sup>

---

<sup>302</sup> Restaut (1789), S. 67 f.

<sup>303</sup> Restaut (1789), S. 68.

<sup>304</sup> Restaut (1789), S. 68.

In einem weiteren Dialogsegment von Frage und Antwort wird festgestellt, dass einem Verb meistens ein Personalpronomen vorangeht oder zumindest vorangehen kann ; dies mag als ein Erkennungszeichen des Verbs erscheinen. Zudem gilt das Vorhandensein des Flektionsparadigmas als Indikator für die Verbeigenschaft eines Lexems. Auch dieser grammatische Lackmustest dient dem Schüler, die *parties du discours* korrekt und mit geringer Fehlerhäufigkeit zu bestimmen und sie zutreffend und eindeutig zu kategorisieren.

D. N'y a-t-il pas un moyen facile de s'assurer si un mot est un verbe?

R. Oui : quand on peut mettre les pronoms personnels, *je, tu, il*, avant un mot, ce mot est un verbe. Ainsi, dans ces phrases, *L'histoire nous instruit, Les premiers Romains méprisoient les richesses, instruit & méprisoient* sont des verbes ; parce qu'on peut dire, *j'instruis, tu instruis, il instruit ; je méprisois, tu méprisois, il méprisoit.*<sup>305</sup>

Flektierbarkeit gilt also als ein Merkmal, das den Verben eigen ist. Damit wird dem Schüler also ein Unterscheidungskriterium geboten, das ihm wertvolle Hilfe leisten wird.<sup>306</sup>

Direkt im Anschluss an diese Erwägungen und Erörterungen findet sich der *Article Premier*, eine Art Unterabschnitt oder Einschub, welcher der Verbkonjugation gewidmet ist und diese im Anschluss dann tabellarisch darstellt, sodass dem Lerner ein Blättern in einem Anhang erspart bleibt.

Die im Diskurs meist ubiquitär auftauchenden Hilfsverben *avoir*<sup>307</sup> und *être*<sup>308</sup> werden als erstes durchkonjugiert; das gesamte Formeninventar wird dem Leser angeboten, und dies in einer sehr systematischen und übersichtlichen Art und Weise, sodass keinerlei Fragen offenbleiben.<sup>309</sup> Modi und Tempora werden klar bezeichnet und durch eine höhere Schriftgröße von den eigentlichen Formen abgegrenzt. Im Indikativ Präsens werden in der dritten Person Singular und Plural sowohl die maskuline als auch die feminine Form für das Personalpronomen gegeben, um damit der weiblichen Sphäre linguistisch gesehen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen; aus Einfachheitsgründen wird diese Unterscheidung in allen übrigen Modi und Tempora weggelassen.

---

<sup>305</sup> Restaut (1789), S. 68.

<sup>306</sup> Restaut (1789), S. 68 ff.

<sup>307</sup> Restaut (1789), S. 71.

<sup>308</sup> Restaut (1789), S. 74.

<sup>309</sup> Man vergleiche hierzu Abbildung 2.

Daran schließen sich die Konjugationen, die man den regelmäßigen Konjugationsmustern zurechnet, an; hierbei werden Gruppen unterschieden, und diese Gruppen werden mit Überschriften typographisch von einander abgehoben, sodass zu keinem Augenblick Unklarheit bestehen kann, mit welcher Konjugationsgruppe der Lernende es zu tun hat. Die Endungen in den Flektionsparadigmen, die im Französischen wie auch in den romanischen Sprachen generell dem Lernenden Schwierigkeiten bereiten (können), werden durch Kursivdruck hervorgehoben, sodass der Blick auf die wesentlichen Punkte fällt; der unveränderliche Stamm wird nicht hervorgehoben, da er sich wiederholt. Somit erfolgt eine intuitive Lenkung des Blickes auf genau jene Bereiche, auf die sich die Aufmerksamkeit konzentrieren sollte, und das Erlernen der Flektionsparadigmen fällt entsprechend leichter.

Auch auf die Gefahr hin, (scheinbar) Selbstverständliches in redundanter Weise erörtern zu wollen, sei darauf hingewiesen, dass die Formencluster in tabellarischer Form beziehungsweise in Listen gegeben werden. Diese morphologischen Tatbestände in Dialoge einkleiden zu wollen, wäre im Rahmen eines Lehrwerkes nicht sinnvoll und kann daher auch nicht Einsatz finden. Daher lautet die Frage auch nur pauschal „Conjuguez de suite les verbes des quatre conjugaisons.“<sup>310</sup>, sodass als Antwort eben die Formenbestände aufgelistet werden. Der die pädagogische Verantwortung Tragende wird in einer Übungsstunde schon selbst wissen, wie er bestimmte Formen abzufragen hat, um die Vertrautheit mit dem Formeninventar herzustellen.

Allerdings erscheint die Fülle an Informationen etwas unübersichtlich beziehungsweise geeignet, einen Anfänger zu überfordern. Eine gewisse Staffelung nach Relevanz und Komplexität wäre vielleicht möglich gewesen, denn die Formen des Conditionnel passé sind für den Lerner im ersten oder zweiten Lernjahr nicht so entscheidend und für einen Auslandsaufenthalt in den frankophonen Ländern vermutlich nicht lebensnotwendig. Andererseits vermittelt die praktisch vollständige Auflistung in transparenter Weise das Gefühl und die Vorstellung, den Stoff zu beherrschen, ihn buchstäblich zu „überblicken“, nicht unähnlich vielleicht dem Feldherrn, der die Truppen und Einheiten repräsentierenden Figuren auf einer militärischen Karte überschaut.

---

<sup>310</sup> Restaut (1789), S. 76.

Die Aufgabe der didaktischen Reduktion bleibt dem Sprachvermittler allerdings unbenommen, denn diese Fülle an Morphemen und Lexemen in der fixierten Ordnung zu verinnerlichen, ist einem Schüler, schon gar einem Minderjährigen, aber auch einem Erwachsenen nicht zuzumuten. Diese Übersichten erinnern in ihrer tabellarischen Überschaubarkeit an jene Lerntafeln, die von deutschen Lernmittelherstellern für Fremdsprachengrammatiken und Naturwissenschaften, aber auch für Anatomie im Hinblick auf die vorklinischen Semester im Medizinstudium erstellt werden. Eine Fülle an Informationen wird dabei geboten, aber durch das hochfrequente Betrachten über einen längeren Zeitraum hinweg prägen sich gewisse ordnende Strukturen und bestimmte Details ein. Gewissermaßen wird somit die „Anatomie“ der französischen Grammatik und Morpho-Syntax für den Lernenden anschaulich und lebendig und realisiert einen hohen Wiedererkennungseffekt etwa bei der Lektüre französischer Texte.

Im zweiten Artikel steht die scharfsinnige Analyse der Eigenschaften der Verben im Vordergrund; debattiert werden vor allem jene veränderlichen Merkmale, die das Verb von anderen *parties du discours* unterscheiden und seine besondere Bedeutung im Gesamtsystem der Syntax herausstreichen. Die Person und der Numerus, aber auch Modi und Tempora werden erwähnt im Rahmen einer kurzen Auflistung, die dann allerdings weiterhin definiert und erläutert werden. Die Eigenschaftsüberlappungen mit anderen *parties du discours* werden hierbei deutlich gemacht, so wird bei der Numerusdefinition herausgehoben, dass nicht nur das Verb, sondern auch das Nomen im Singular und im Plural stehen kann. Zum einen ist dies dem *accord* geschuldet, denn ein Substantiv im Plural erfordert in aller Regel ein dazugehöriges, sich auf dasselbe beziehendes flektiertes Verb im Plural; zum anderen muss dem Schüler deutlich gemacht werden, dass die Kapitel und Kategorien immer den partikularen Blick auf ein totales Gesamt richten, auf ein ganzheitliches Phänomen, das in seinen konstituierenden Komponenten zu analysieren, aber im Zusammenwirken nur zu begreifen ist. Interessant ist zudem die Überschrift, die zur besseren Übersichtlichkeit jedem Elementardialog über eines der Kriterien gewidmet ist.<sup>311</sup>

Es sei noch einmal angemerkt, dass ein Kapitel zur übergeordneten Syntax fehlt oder möglicherweise zu fehlen scheint. Letzteres ist insofern eine korrekte Aussage, als die Erklärungen zur Syntax in die einzelnen Kapitel zu den *parties du discours* dort jeweils eingebettet sind, wo sie von Bedeutung und für den Lernenden als hilfreich zu erachten sind.

---

<sup>311</sup> Restaut (1789), S. 90.

D. *N'y a-t-il pas des occasions où les pronoms personnels se mettent après les verbes ?*

R. Oui : principalement lorsque le verbe interroge, comme quand on dit ; *Suis-JE selon votre goût ? Vous rend-IL ses devoirs ? Recoit-ELLE du monde ? Aurons-NOUS de l'argent ?* &c.

On met encore les pronoms personnels après les verbes, quand ils sont précédés des mots aussi, peut-être, du moins, au moins, en vain, à peine, &c. comme dans ces phrases : Aussi recut-IL sa récompense. Peut-être serez-VOUS plus sage. Du moins aurai-JE de quoi vivre. En vain voudrions-NOUS nous plaindre. A peine étoit-ELLE arrivée.<sup>312</sup>

Die Umkehrung der in den meisten Fällen zulässigen und erforderlichen Abfolge von Subjekt und Verb, die insofern, als sie den Regelfall konstituiert, als klassisch bezeichnet werden könnte, unter Berücksichtigung des Vorliegens bestimmter Adverbialbestimmungen in phraseninitialer Positionierung, wird hier erläutert; strenggenommen handelt es sich um eine Betrachtung syntaktischer Feinheiten, die aber in der Betrachtung der hierfür zentralen *parties du discours* eine wesentliche Rolle spielt. Darüberhinaus wird die Position durch Kapitälchen besonders deutlich gemacht und ein Vergleich mit der Syntax des Fragesatzes hergestellt. In diesem Zusammenhang rekurriert der Verfasser auf diskursanalytische und soziolinguistische Fragestellungen wie sprachliches Anredeverhalten, Nähe (Proximität) und Distanz in der Sprache. Den Untersuchungsgegenstand konstituiert die Frage des *tutoyer* oder *vouvoyer* in der französischen Umgangssprache, so wie sie im sprachlichen Miteinander auftaucht.

D. *Se sert-on toujours de tu pour marquer une seconde personne du singulier?*

R. On ne s'en sert qu'en parlant à des personnes que l'on tutoie par mépris ou par familiarité ; mais à l'égard de toute autre personne, il faut se servir de *vous*. Ainsi, *vous lisez* sera une seconde personne du singulier, si on ne parle qu'à une seule personne, & ce sera une seconde personne du pluriel, si on parle à plusieurs personnes.<sup>313</sup>

Der Verfasser macht damit eine fundamentale Problematik im Zusammenhang mit der Distanzsprache deutlich insofern, als er die höflich erscheinende Distanzform als Grundform gutheißt und expliziert, dass die Näheform grundsätzlich nur in Diskursen mit Sprechern und

---

<sup>312</sup> Restaut (1789), S. 92 ff.

<sup>313</sup> Pierre Restaut: *Abrégé des principes de la grammaire française*. Par M. Restaut, Nouvelle édition, augmentée de plusieurs demandes & réponses très nécessaires, London: chez De la Grange 1789, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004)

<http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 17.08.2009, S. 93.

Gesprächsteilnehmern statthaft ist, mit denen eine enge familiäre Bindung besteht, da andernfalls durch den *fait de tutoyer* ein gewisser *mépris*, eine gewisse Geringschätzung deutlich wird. Dem Angelsachsen, der im *Modern English* lediglich eine Anredeform („You“) kennt, ist dieses linguistische Fettnäpfchen warnend zu erklären, damit im Gespräch mit Franzosen, etwa mit Amtspersonen oder Würdenträgern, keinerlei Missverständnisse auftauchen können.

Im weiteren Verlauf des Kapitels finden sich Unterrichtungen zum Tempusgebrauch,<sup>314</sup> der durch viele Beispiele und Veranschaulichungen hohen Praxisbezug erlangt, sowie eine morphologische Studie zur Bildung der einzelnen einfachen und zusammengesetzten komplexen Verbformen.<sup>315</sup> Darüberhinaus ergänzt eine Betrachtung zu verschiedenen Verbsorten,<sup>316</sup> dem *verbe substantif* und dem *verbe adjectif* sowie dem *verbe auxiliaire* das Bild und gestattet einen tiefgehenderen Einblick in die Grammatik des Verbs.

Weitere Aspekte etwa zum Numerus und zum *Accord* des Verbs finden sich auch in den *Observations générales* am Ende des Werkes; für die darüber hinausgehenden Fragen und Wissensbedürfnisse stehen die *Principes généraux et raisonnés de la grammaire françoise* zur Verfügung, die als eher wissenschaftlich ausgerichtetes Werk auch weitergehende Bedürfnisse bedienen können.

### **9.3. Regel-Beispiel-Kongruenz und didaktische Aufbereitung in der Grammatik von John Perrin**

#### **9.3.1. Allgemeine Bemerkungen zur Vita des Verfassers und zum Quellenbefund**

An John Perrin, der als Sprachlehrer im englischsprachigen Teil Europas tätig gewesen ist, geht die romanisch-historische Wissenschaft scheinbar relativ indifferent vorbei; kaum erscheint sein Name in umfassenden Enzyklopädien oder mehrbändigen Biographien und Bibliographien. Dies überrascht denn doch einigermaßen, denn in der zweiten Hälfte des

---

<sup>314</sup> Restaut (1789), S. 93.

<sup>315</sup> Restaut (1789), S. 100.

<sup>316</sup> Restaut (1789), S. 120 ff.

achtzehnten Jahrhunderts veröffentlichte er Grammatiken und Sprachlehrwerke, die in weiteren Ausgaben auch im neunzehnten Jahrhundert einige Verbreitung erfahren haben dürften. John Perrin, oder auch Jean-Baptiste Perrin, von dem die genauen Lebensdaten offenbar nicht bekannt sind, hatte seinen Schaffensschwerpunkt in den Jahren 1767 bis 1798. Nach seiner Geburt in Frankreich begab er sich nach Dublin, wo er als Privatlehrer und Dozent insbesondere in den sozial besser gestellten Familien einige Reputation erwarb. Seine Erfahrungen aus erster Hand flossen ein in die von ihm verfassten Grammatiken und Lehrwerke,<sup>317</sup> in denen er weder Aussprache noch Syntax oder die Grammatik der Verben ausließ. In Werken wie *The French student's vademecum* von 1770 legt er den Schülern eine zeitökonomische Sprachacquisition nahe; zudem scheint der Bereich der Sprachapplikation in Konversationen und ähnlichen von Proximität gekennzeichneten Diskursformen seinen wissenschaftlichen Schaffensschwerpunkt bilden. Damit zeichnet sich eine didaktische Grundlinie in seinem Lebenswerk ab.<sup>318</sup>

Allerdings ließ er es nicht mit didaktisch orientierten Werken zur Sprache bewenden, sondern beschäftigte sich darüberhinaus eingehend mit der diachronen linguistischen Forschung; seine Ergebnisse wurden als *Essai sur l'origine et l'antiquité des langues* 1767 anonym veröffentlicht; über das Echo, welches das Werk in der sachverständigen Öffentlichkeit provozierte, schweigt sich die Quelle allerdings aus.<sup>319</sup> Der Begriff *Essai* lässt eine gewisse Nähe zu den philosophischen Konventionen des achtzehnten Jahrhunderts erkennen, denenzufolge viele gelehrte Aufsätze als *Essais* oder *Traité*s publiziert wurden. Darüberhinaus verweist die Thematik des Ursprungs der Sprachen tendenziell bereits in die Zeit der Sprachursprungsforschungen, wie sie im neunzehnten Jahrhundert zu epochemachenden Kenntnissen und Paradigmenwechseln führten.

Perrin engagierte sich offenbar vehement in der nationalgesonnenen irischen Freiheits- und Widerstandsbewegung und machte Schlagzeilen durch seine Unterstützung für die Gedankenspiele, das republikanische Frankreich als Schutzmacht Irlands zu gewinnen und es um militärische Unterstützung, insbesondere um den Einmarsch, zu bitten. Weiterhin ist über

---

<sup>317</sup> Hierzu zählt auch ein Lehrwerk des Italienischen, das, basierend auf der französischen Grammatikdarstellung, in Neapel herauskam, vgl. o. Namen: „Perrin, Jean-Baptiste“ in: *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford: Oxford University Press 2004, S. 795 f.

<sup>318</sup> O. Namen: „Perrin, Jean-Baptiste“ in: *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford: Oxford University Press 2004, S. 795 f.

<sup>319</sup> O. Namen: „Perrin, Jean-Baptiste“ in: *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford: Oxford University Press 2004, S. 795 f.



seinen Lebenslauf bekannt, dass er eine Irin ehelichte und mit einem Sohn namens Louis (1782-1864)<sup>320</sup> beschenkt wurde, der jedoch die Laufbahn eines Juristen<sup>321</sup> einschlug und das väterliche Erbe der Verfassung und Kompilation von Sprachlehrwerken und linguistischen Aufsätzen und Diskussionspapieren nicht weiter fortführte.<sup>322</sup>

Die Grammatik von John Perrin befindet sich als lizenzierte Digitalisatpublikation in der Online-Datenbank des *Archive of Americana*, genauer gesagt, der Kollektion der *Early American Imprints*, die in einer frühen Serie von 1639 bis 1800 sowie einer sukzessive darauf folgenden Serie von 1801 bis 1819 ins Netz gestellt wurde. Im Bestand dieser Online-Datenbanken befinden sich von John Perrin<sup>323</sup> eine Grammatik nebst einer Kompilation von Aufgaben und Übungen, die auf die Grammatik abgestimmt sind, und zudem eine neuere Auflage, deren Existenz Vermutungen nährt, dass das Konzept sich auf dem amerikanischen Büchermarkt bewährt hat. Allgemein lässt sich hierzu die Aussage treffen, dass es sich hierbei um ein Digitalisat in Form eines Facsimile handelt; ein Umstand, der umso glücklicher erscheint,<sup>324</sup> als das Schriftbild durchaus Gegenstand der didaktischen Reflexion ist und zur Erleichterung des kognitiven Zugangs bewusst in die Überlegungen des Verfassers mit einbezogen wurde.

Aus dem Jahre 1779 stammt seine *Grammar of the French Tongue*.<sup>325</sup> Als begleitendes Übungsmanual empfehlen sich hierzu die ebenfalls aus seiner Feder stammenden *Instructive and Entertaining Exercises*, die dem Lernenden auf 216 Seiten ein recht umfangreiches Material an die Hand geben.<sup>326</sup>

---

<sup>320</sup> O. Namen: „Perrin, Louis“ in: *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford: Oxford University Press 2004, S. 796.

<sup>321</sup> Louis Perrin studierte Wirtschaftsrecht am renommierten Trinity College in Dublin und vollendete seine Studien im Jahre 1801 mit dem akademischen Grad eines Bachelor of Arts (BA), vgl. o. Namen : „Perrin, Louis“ in: *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford: Oxford University Press 2004, S. 796

<sup>322</sup> O. Namen: „Perrin, Jean-Baptiste“ in : *Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford : Oxford University Press 2004, S. 795 f.

<sup>323</sup> In der als *Document Source* bezeichneten Quellenangabe wird der Verfasser, wie auch im *Oxford Dictionary of National Biography*, als Jean Baptiste Perrin aufgeführt; vermutlich liegt eine Anglisierung eines französischen Namens vor, welche möglicherweise die Akzeptanz bei den potenziellen Kundengruppen erhöhen sollte. Der Einfachheit halber wird im Folgenden auf John Perrin verwiesen, da dieser Name auf dem Titelblatt der Facsimile-Ausgabe verzeichnet ist.

<sup>324</sup> Zum Nachteil gereicht dem Forschungstreibenden hierbei, dass ein solches Facsimile im Bildmodus, und nicht etwa im Textmodus abgespeichert ist. Suchvorgänge und weitere Operationen sind leider nicht möglich.

<sup>325</sup> John Perrin: *A Grammar of the French Tongue Grounded upon the Decisions of the French Academy*, Philadelphia: Styner & Cist 1779, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 16461, 28.07.2009.

<sup>326</sup> John Perrin: *Instructive and Entertaining Exercises, with the Rules of the French Syntax*, Philadelphia: Cist 1781, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 17308, 28.07.2009

Diese Werke müssen sich bis zu einem gewissen Maße in Amerika durchgesetzt haben, denn im Jahr 1806 stellte Perrin erneut *A Grammar of the French Tongue*<sup>327</sup> vor, mit nur geringfügig erhöhtem Seitenumfang (nunmehr 334 Seiten anstelle von 320 Seiten) und mit unverändertem Werktitel; die begründete Vermutung liegt daher nahe, dass, abgesehen vielleicht von Errata, welche korrigiert wurden, das Werk keine tiefgreifenden Veränderungen erfahren musste, um als auf dem aktuellen Stand befindlich zu gelten. Deutlicher Anpassungen und Erweiterungen bedurfte offensichtlich das Übungsmanual, die *Entertaining and Instructive Exercises*,<sup>328</sup> denn ihr paginatorischer Umfang wuchs von 216 Seiten auf mit 384 Seiten fast das Doppelte an. Trotzdem änderte sich am Titel nichts, sodass mit einiger Wahrscheinlichkeit davon ausgegangen werden kann, dass das Werk einen unzweifelhaften Ruf genoss.

## 9.3.2. Die Darstellung der Grammatik von John Perrin

### 9.3.2.1. Umfang und Aufbau der Grammatik sowie Bedienungshilfen und methodische Besonderheiten

Die Grammatik von John Perrin präsentiert sich als ein mit etwa 300 Seiten Umfang mäßig umfangreiches Kompendium, das sich bemüht, weitreichenden Ansprüchen gerecht zu werden, ohne den Anfänger durch ein allzu gigantisches Konvolut gleich lernprozessinitial abzuschrecken. Es findet sich eine Unterteilung auf mehreren Segmentierungsebenen; die Parts werden in Kapitel, in Chapters unterteilt, welche bei Bedarf noch zusätzlich in Untersektionen zerlegt werden können; dies geschieht beispielsweise im achten Kapitel, das mit der Kapitelüberschrift *Observations on writing French Letters*<sup>329</sup> versehen ist.<sup>330</sup>

---

<sup>327</sup> John Perrin: *A Grammar of the French Tongue Grounded upon the Decisions of the French Academy*, New York: Hapkins & Seymour 1806, Early American Imprints, Series II: Shaw-Shoemaker, 1801-1819 (Archive of Americana) No. 11138, 28.07.2009.

<sup>328</sup> John Perrin: *Instructive and Entertaining Exercises, with the Rules of the French Syntax*, New York: Davises for Duyckinck 1802, Early American Imprints, Series II: Shaw-Shoemaker, 1801-1819 (Archive of Americana) No. 2883, 28.07.2009.

<sup>329</sup> Die Vokabel "Letters" steht hier nicht für Buchstaben, sondern für Briefe. Ich weise auf die aus der Polysemie herrührende Problematik nur kurz hin, insbesondere, weil angesichts der Positionierung innerhalb der frühen Kapitel des Werkes der Gedanke an eine Betrachtung der Orthographie nicht weit hergeholt erscheint.

<sup>330</sup> John Perrin: *A Grammar of the French Tongue Grounded upon the Decisions of the French Academy*, Philadelphia: Styner & Cist 1779, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 16461, <http://infoweb.newsbank.com/iw->

Im Französischen werden Briefe offenbar nach einem feststehenden tripartitiven Muster verfasst, sodass sich eine Unterteilung der Betrachtungen nach Initialteil, Finalteil und Mittelteil empfiehlt. Dementsprechend wird dieses Kapitel in drei verschiedene Sektionen untergliedert.<sup>331</sup>

Jeder Part unterliegt einer Untergliederung in mehrere Kapitel, in der Regel acht bis zehn Kapitel, während man diese Aussage von der Untergliederung auf der nächsten Gliederungsebene nicht treffen kann; mit anderen Worten, nicht jedes Kapitel schien sich für eine weitere Untergliederung in Sektionen zu eignen, oder es bestand nicht immer die Notwendigkeit einer weiteren Untergliederung.

Die Präliminarien werden außerhalb der Gliederungshierarchie behandelt; sie scheinen losgelöst von der Grammatik als solcher eine Erwähnung zu verdienen. Der erste Teil selbst trägt keine Überschrift; lediglich aus den Überschriften der Kapitel, aus denen er sich zusammensetzt, läßt sich eine Vorstellung über die Themenstellung annäherungsweise gewinnen. Das erste Kapitel ist der Aussprache gewidmet, während das zweite Kapitel sich speziell mit dem Klang der Konsonanten beschäftigt. Die zwei darauf folgenden Kapitel enthalten Auflistungen von Adjektiven; das dritte Kapitel listet alphabetisch Adjektive auf und verknüpft sie mit Substantiven, zu denen sie textsemantisch gesehen als passend empfunden werden, mit denen sie in Textkorpora vermutlich relativ häufig auftauchen würden, wie zum Beispiel *abominable*, auf deutsch: schändlich. Dieses Adjektiv erscheint häufig in Zusammenhang mit sittlich und strafrechtlich vorwerfbarem Verhalten, sodass *un crime abominable* als idiomatische Einheit denkbar erscheint. Das Genus, in diesem Fall das Masculinum, wird angegeben, zusammen mit der Übersetzung ins Englische. Die gesamte syntaktische Einheit im Französischen wird zwar nicht explizit gegeben, kann aber leicht gefolgert werden. Typographisch durch ein Kreuz hervorgehoben werden Adjektive, die in der Regel bezüglich des Substantivs präpositioniert werden, also vor dem Substantiv stehen. Dass generell Adjektive auf das Substantiv folgen, auf das sie sich inhaltlich beziehen, setzt Perrin beim Leser zu diesem Zeitpunkt als bekannt voraus.<sup>332</sup>

Zudem fällt auf, dass nicht die maskuline und feminine Form des Adjektives gegeben sind oder etwa das Maskulinum als eine Art neutraler Grundform, sondern jeweils die passende

---

search/we/Homepage?p\_action=doc&p\_theme=current&p\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA, abgerufen am 28.07.2009.

<sup>331</sup> Perrin (1779).

<sup>332</sup> Perrin (1779), S. 5.

Form, die sich auf das exemplarisch selektierte Nomen bezieht. Wollte der Benutzer beispielsweise wissen, wie die männliche Form zu *abusive* lautet, so bedarf es hierzu eines Nachschlagens an anderer Stelle.<sup>333</sup>

Ferner widmen sich die Kapitel des ersten Teils den diakritischen Zeichen, dann aber auch den *Observations on writing French letters* sowie den *Observations on conversing in French*. Es scheint also zu einer Verschränkung linguistischer Betrachtungsebenen zu kommen; direkt im Anschluss an Phonologie und Orthographie sowie morphologische Betrachtungen zu den französischen Adjektiven erfolgen Überlegungen zum schriftlichen und mündlichen Kommunizieren; Darlegungen, die man vielleicht eher am Schluss des Konvoluts erwartet hätte. Das siebte Kapitel, das der Konversation gewidmet ist, spricht allerdings recht allgemeine Tatbestände an, insbesondere die Praxis des *fait de vouvoyer* im Kontakt mit unbekannten Personen (Distanzsprache versus Proximitätssprache). „The ordinary manner of speaking is in the second person of the plural.“<sup>334</sup>

Kardinal- und Ordinalzahlen nebst chronometrischer Periodeneinteilung (etwa *The Seasons of the Year*) befinden sich im achten Kapitel, dritte Sektion. Ihnen ist kein entsprechend betitelt Kapitel eigens gewidmet, sodass hier möglicherweise ein gewisser Suchaufwand dem Finden dieser Passagen vorausgeht.<sup>335</sup>

Der zweite Part hat insbesondere die *Parties du discours* zum Gegenstand seiner Erörterungen; dazu gesellen sich Kapitel über die Anpassung von Adjektiven im Hinblick auf Numerus und Genus. Das sechste Kapitel des zweiten Teils beschäftigt sich mit den Pronomina, die je nach Typus eine eigene Sektion erhalten, so etwa die Personalpronomen oder die Possessivpronomen. Abschließend erhalten im siebten Kapitel die Verben die ihnen gebührende Würdigung, wobei die Hilfsverben gesondert als eigener Unterpunkt herausgehoben werden; zudem erfolgt eine Aufsplittung in regelmäßig und unregelmäßig gebildete Verben. Diese Unterteilung macht durchaus Sinn, wie man sich anhand einer kurzen Überlegung vergegenwärtigen mag. Zwar existieren auch im Englischen, also der Muttersprache der Zielgruppenkandidaten, unregelmäßige Verben, doch bilden diese im

---

<sup>333</sup> Perrin (1779), S. 5.

<sup>334</sup> Perrin (1779), S. 28.

<sup>335</sup> Perrin (1779), S. 31 ff.

Französischen einen besonders lernintensiven Problembereich, der auch fortgeschrittenen Lernern Schwierigkeiten zu bereiten vermag.<sup>336</sup>

Dass gerade dieses Kapitel mehr als achtzig Prozent des gesamten Seitenumfanges des zweiten Teils beansprucht, mag der herausgehobenen Bedeutung des Verbs im syntaktischen Kontext geschuldet sein und ihr zugeschrieben werden. In der Tat macht die Betrachtung der unregelmäßigen Verben innerhalb des siebten Kapitels wiederum von allen anderen Unterpunkten den Löwenanteil im Hinblick auf die Seitenzahl aus, vermutlich sehr zum Leidwesen der Lernenden, die sich mit dieser schier unbewältigbar erscheinenden Flut an Flektionsschemata auseinandersetzen müssen.<sup>337</sup> Ansonsten findet sich in dem gesamten Grammatikwerk eine relativ feinrastrige oder relativ kleinschrittige Einteilung in Kapitel, die oftmals ein bis zwei Seiten nicht überschreiten und sich daher auch als Bemessungsgrundlage in didaktischer Hinsicht zur Quantifizierung der Menge an neuem Lehrstoff, die etwa in einer Lektion einem Lernenden vermittelt werden kann, vorzüglich eignet.

Der dritte Teil wiederum besitzt einen Titel und ist mit *The Theory joined to Practice* überschrieben und soll die Verzahnung von Regeln, tatsächlichem Sprachgebrauch und praktischen Beispielen liefern. Auch hier findet sich eine Gliederung gemäß den Parties du Discours, die schon im vorangegangenen Teil gute Dienste als Gliederungskriterium geleistet hat. Dabei wird beispielsweise das Kapitel, das den Pronomen gewidmet ist, auch wieder als Ensemble von verschiedenen Sektionen offeriert, in denen jeweils ein besonderer Typus von Pronomen einer genaueren Betrachtung unterzogen wird. Diese Isomorphie erleichtert das parallele Rezipieren der jeweiligen sprachwissenschaftlich-grammatikalischen Inhalte beträchtlich. Zudem ist jede Sektion noch einmal einer Unterteilung unterzogen, die jeweils die „Rules and Observations upon Pronouns“ noch einmal untergliedert. Die Sektion zu den Personalpronomen findet sich einer Bipartition in „Personal Pronouns“ sowie „Personal Pronouns exemplified for the Scholar’s Practice“ unterworfen, in denen tatsächlich englische und französische Beispielsätze einander gegenübergestellt sind. Der Rezipient ist nun in der Lage, etwa bei suffizientem kognitivem Prozessniveau, die englischen Sätze in das Französische zu übersetzen; bei Verständnisproblemen hingegen könnte er zunächst die französischen Sätze ins Englische übersetzen. Dabei ist ein Voranschreiten der Sätze im Hinblick auf Länge und syntaktische Komplexität zu beobachten, welches im Zusammenhang

---

<sup>336</sup> Perrin (1779), S. 70 ff.

<sup>337</sup> Perrin (1779), S. 70 ff., insbesondere S. 84 ff.

mit der didaktisch bewährten Progression vom Einfachen zum Schwierigen in Einklang steht.<sup>338</sup>

Der vierte Teil besitzt zwar einen Titel, der sogar recht umfassend ausgefallen ist, muss aber auf eine Unterteilung in Kapitel und Sektionen vollkommen verzichten, erscheint also gliederungstechnisch als monolithischer Block. „Practical Irregularities of the French Tongue alphabetically disposed, with the Choice of Words and Phrases warranted by the most approved Authors, and especially by the Decisions of the FRENCH ACADEMY “ lautet der sehr detailfreudige Titel dieses Teils. Jedoch findet sich in diesem Teil ein alphabetisches Verzeichnis von Zweifelsfällen der französischen Sprache, in die teilweise Textbeispiele von als hervorragend und stilbildend eingestuften Dichtern und Essayisten sowie Entscheidungen und Bekanntgaben der *Académie Française* als oberster normgebender Sprachinstanz Frankreichs eingebettet sind. Auch hier finden sich Satzbeispiele, die in Kursivdruck typographisch herausgehoben sind. Zudem ist die *Académie Française* in Großbuchstaben oder Kapitälchen gedruckt, sodass die normbildenden Entscheidungen und Resultate auch bei diagonalem Leseprozess sehr schnell am Schriftbild zu erkennen sind. Dies dürfte bei Zweifelsfällen, sei es beim Lesen eines französischen Textes oder beim eigenständigen Formulieren etwa eines Briefes oder eine Rede von großem Vorteil sein.<sup>339</sup>

Wertvolle Hinweise, die einem sich in eine französische Sprechergemeinschaft begebenden Amerikaner peinliche Situationen vielsagenden Schweigens ersparen können, finden sich dort, wie etwa zu dem Adjektiv „abandonné“, das je nach Genus unterschiedliche semantische Bedeutungen tragen kann.

This word, in the masculine gender, commonly signifies forsaken, given over ; as, *un homme abandonné*, a man who is forsaken; *un malade abandonné*, a sick person given over by his physicians. When it is applied, in the feminine gender, to persons, it always signifies a lewd, loose woman [...]<sup>340</sup>

---

<sup>338</sup> Perrin (1779), S. 171.

<sup>339</sup> Perrin (1779), S. 282 ff.

<sup>340</sup> Perrin (1779), S. 282.

Allerdings kann, wie die *Académie Française* in einer Kundgabe verbreitet hat, auch die versubstantivierte Form des maskulinen Adjektivs *un abandonné* durchaus dieses negative Konnotat aufweisen.

However, according to the FRENCH ACADEMY, it may be used substantively in the masculine gender, in the same sense as in the feminine; as, *c'est un abandonné*, he is a debauched fellow.<sup>341</sup>

### **9.3.2.2. Didaktische Idealvorstellungen und Leitlinien in der *Préface* von Perrins *A Grammar of the French Tongue* von 1780**

In der *Préface* wendet sich der Autor direkt an den Leser, wobei es offen sein mag, ob es sich um den *implied reader* als dem Idealbild des geistig projizierten Rezipienten handelt oder um einen beliebigen frankophilen Rezipienten. Anstelle warmer Willkommensworte, die an den neugewonnenen Leser gerichtet werden, steigt Perrin unmittelbar in *medias res* ein. Der Nutzen einer Grammatik wird herausgestellt; zudem betont Perrin die Tatsache, dass das erste Werk und damit die erste zu bestehende Feuerprobe der *Académie Française* in der Etablierung und Kompilierung einer Grammatik bestand; damit wird die Bedeutung dieser wissenschaftlichen – sprachwissenschaftlichen Disziplin erneut hervorgehoben und dem Rezipienten nachhaltig und langfristig ins Bewusstsein gerückt.

As Grammar, in general, the foundation of the arts and sciences, and a key to the learned and other languages, is universally allowed to be an object of extensive utility, so French grammars, in particular, are justly esteemed as useful production, some of which were written by very learned men; and one of them, an excellent performance, was the first work of the FRENCH ACADEMY, who have spared no pains to polish and improve their native

---

<sup>341</sup> Perrin (1779), S. 282.

language, and advance it, as far as possible, to a state of purity and perfection.<sup>342</sup>

Interessanterweise wird der beeindruckende Initialdiskurs durch Bescheidenheitstopoi graduell abgetönt; der Verfasser verweist auf die Gepflogenheiten anderer Verfasser, den Bezug auf die erste und höchste Instanz der Sprachnormierung zur eigenen Erhöhung zu nutzen und andere Konkurrenzprodukte mit einer asymmetrisch anmutenden Strenge zu beurteilen. Dieses Verhalten<sup>343</sup> lehnt Perrin jedoch ab; kein Selbstlob wünscht er auszusprechen; vielmehr macht er sich anheischig, in Demut das Urteil der interessierten Öffentlichkeit abzuwarten („[...] and then humbly submit the whole to the candid and impartial opinion of the public.“)<sup>344</sup>, ein Bescheidenheitstopos, der in vergleichbarer Weise, oftmals auch an den König oder einen Mäzen oder Protektor gerichtet, nicht untypisch gewesen sein dürfte.

Benutzerfreundlichkeit soll in dieser *Préface* hergestellt werden durch eine genaue Vorstellung der Strukturierung und dem speziellen Hilfsangebot, welches jeder dieser Teile dem Lernenden zu unterbreiten vermag. Aus vier Teilen setzt sich die Grammatik zusammen. Zudem streicht Perrin als methodische Empfehlung die repetitierende Einübung als Herangehensweise der Wahl heraus; nicht durch Regeln könne man die Aussprache erlernen – zumal als Kind oder Jugendlicher – sondern durch fleißiges Einüben und Memorieren. Die Hilfe eines guten Lehrers (Perrin denkt hierbei möglicherweise sogar an einen muttersprachlichen Französischlehrer; dies kann nun allerdings nur im spekulativen Raum verhaftet bleiben.) ist hierbei wenn nicht unverzichtbar, so doch von großer und nachhaltiger Bedeutung für den jungen Lernenden.

[...] I am fully convinced, that any pupil will, with more ease and expedition, acquire the genuine French accent by repeating those invariable sounds, with a good master's assistance, than by the tiresome rules of pronunciation, which, being grounded on nothing but arbitrary custom, are liable to all its changes and alterations.<sup>345</sup>

---

<sup>342</sup> Perrin (1779), ohne Paginierung.

<sup>343</sup> Es erscheint zulässig, hier auf eine gewisse Widersprüchlichkeit hinzuweisen. Beim Lesen der Passage fällt auf, dass Perrin genau das *Procedere* praktiziert, von dem er sich einige Zeilen später in nobler Zurückhaltung distanziert, und welches er in generalisierender und pauschalisierender Weise seinen Konkurrenten unterstellt.

<sup>344</sup> Perrin (1779), ohne Paginierung.

<sup>345</sup> Perrin (1779), ohne Paginierung.



Die Auflistung von Adjektiven und die Zuordnung wichtiger Gebrauchsnormen erspart dem Schüler langatmiges Blättern in Wörterbüchern und anderen Manualen; damit befindet sich dieses Werk am Anfang einer Tradition von bewusst lernerfreundlichen Instruktionspublikationen. Zudem stellt sich oftmals die Frage, ob das Adjektiv dem Substantiv vorangeht oder ihm folgt (oder sogar prinzipiell beides, je nach semantischem Kontext). Diese Frage wird ebenfalls in dieser Auflistung beantwortet; sie findet Beachtung in einer speziellen Kennzeichnung mit Sonderzeichen.<sup>346</sup>

Im zweiten Teil der Grammatik muss allerdings aus Sicht des Verfassers eine gewisse Gewöhnung an Regeln und feste Kategorien vorausgesetzt werden, denn die *parties du discours* bilden den Gegenstand der weiteren Betrachtung. Dies hat allerdings einen klaren pädagogischen Hintergrund; insbesondere ist die sprachbezogene und einzelsprachenübergreifende Fachdidaktik hierbei angesprochen, denn die genaue Kenntnis dieses linguistischen Beschreibungsrasters ist es, welche den Schüler in die Lage versetzt, eine Vorstellung über die Grammatik anderer Sprachen zu entwickeln und ihr Funktionieren, das Ineinandergreifen ihrer konstitutiven Elemente zu verstehen.<sup>347</sup>

I begin the second part of my Grammar with a short analysis of the parts of speech, which will enable the pupil to form an idea of the nature and constitution of the Grammars of other languages, as well as that of the French tongue; and the two tables, showing the formation of the feminine gender of adjectives according to their termination, and that of the plural number of nouns, are set in a new light, and adapted to the meanest capacities.<sup>348</sup>

Besondere Beachtung schenkt Perrin dabei dem Verb und seinem System von Flektionsendungen; daher trifft er bewusst die Entscheidung, gleich mehrere Verben komplett durchzudeklinieren und ihnen die englischen Entsprechungen gegenüberzustellen. In diesem Punkt sieht der Verfasser einen wesentlichen Vorzug seines Werkes gegenüber den am Markt verfügbaren Konkurrenzprodukten, denn diese vernachlässigten das Verb auf eine nicht nachvollziehbare Weise.

---

<sup>346</sup> Perrin (1779, S. v und in diesem Zusammenhang auch S. 6.

<sup>347</sup> Perrin (1779, S. vi.

<sup>348</sup> Perrin (1779, S. vi.

Die Verzahnung von Theorie und Praxis präsentiert sich als die Methode der Wahl; im dritten Teil ist daher eine Betrachtung der Syntax ergänzt und angereichert durch eine Vielzahl von Beispielen und Formulierungshilfen, die den Schüler in die Lage versetzen sollen, diese Regeln selbsttätig anzuwenden und sie nicht als mühsam deklamiertes totes Wissen einem geistigen Ballast gleich herumzutragen. „Precepts and practice, rules and examples must go hand in hand together [...]“<sup>349</sup>

Allerdings ist es mit der Praxis allein, die in der Sprachunterweisung etwa in Gestalt von Konversation bestehen könnte oder mit der Lektüre von für geeignet erachteten Werken allein nicht getan, denn auch die Prinzipien der Sprache müssen dem Schüler vertraut sein.

[...] but neither reading nor conversation will ever enable him to speak or write it with propriety and elegance, if he be wholly unacquainted with its fundamental principles.<sup>350</sup>

Sollte jedoch der Leser eine ausschließlich an den praktischen Bedürfnissen orientierte Erwartungshaltung mitbringen, so verweist der Autor, wenn auch mit dem Unbehagen des versierten Fachmannes, der offenkundige Defizite zu ignorieren sich scheut, auf die *observations*, die letztlich das täglich gesprochene Französisch inkorporieren.

Unregelmäßigkeiten und Problemfälle der französischen Sprache werden unter Hinweis auf die Sprachnorm behandelt und abgearbeitet; dabei erfolgt der Verweis auf die Académie Française ähnlich den Ausführungen eines moderneren Juristen, der in seinen Darlegungen beinahe reflexartig auf höchstrichterliche Urteile und letztinstanzliche Entscheidungen verweist; in der Rolle des höchsten Sprachrichters verortet sich die *Académie Française* mit ihrem erlauchten Kollegium aus vierzig *Immortels*. Diese scheinbar hochtheoretischen Reflexionen sind jedoch nicht von rein akademischem Interesse, sondern erweisen sich als sehr hilfreich in den sprachlichen Entscheidungen zur Bewältigung täglicher Situationen, wie Perrin sehr deutlich hervorhebt. Der Nutzen für den Leser und Lerner markiert zu jedem Zeitpunkt das *overriding principle* für den Autor; die Theorie bietet in ihrer funktionalen und organischen Verzahnung mit der Praxis handfeste Vorteile.

---

<sup>349</sup> Perrin (1779, S. vi.

<sup>350</sup> Perrin (1779, S. vi f.

It is entirely needless to point out the great usefulness of these important articles to those who have made a considerable progress in the language, since they manifestly contain the most elegant and curious of all the French idioms, and some of the rest are interspersed among the rules and observations exemplified in the third part of this work; and, to render the whole of the present undertaking the more beneficial, I have, in every part thereof, and particularly in the conjugation of the verbs, not only in the orthography, but in other respects, had a due regard to the said Academy's regulations.<sup>351</sup>

Im Anschluss an die Beschreibung der einzelnen Teile der Grammatik beleuchtet Perrin selbstreflexiv die Schwierigkeiten und Problemstellungen, mit denen er sich konfrontiert sah. Zunächst informiert er den Leser über die hauptsächlich in den Fokus gerückte Zielgruppe: Es geht ihm um eine Grammatik, die an Schulen benutzt werden kann. Die Vielzahl an hierfür notwendigen Inhalten und Kompetenzbereichen erschwert es in empfindlicher Weise, ein Werk zu kompilieren, das diesen weitgespreizten Bedürfnissen gerecht wird. Dabei sind ihm verteilungstheoretische Aspekte im Hinblick auf die Grundgesamtheit der Schülerinnen und Schüler durchaus bewusst, denn auch die Schüler mit eher geringerer kognitiver Strukturiertheit sollen in die Lage versetzt werden, dem Stoff zu folgen.

A Grammar, for the use of schools, consists of such a variety of parts, and some of them so minute and intricate, that it is a very difficult matter to render it, at once, concise and comprehensive, and adapt it to the meanest capacities. The subject thereof is, indeed, low and vulgar; but *Virgil* observes, that there is *in tenui labor*; that such subjects require pains and application. *Quintilian* also assures us, that such works *plus habent operis quam ostentationis*; that they are not so much shining, as they are laborious productions.<sup>352</sup>

Die Zitatverliebtheit mag vielleicht in ihrem Ausmaß, das heute als übertrieben erscheint, manchen modernen Rezipienten erheitern, aber die Tatsache, dass Lernen und kognitive Reifung einen ressourcenintensiven Prozess<sup>353</sup> konstituieren, und dass für einen Schüler, der relativ gesehen am Anfang seiner Schulkarriere steht, vermeintlich simple Tatbestände sich als hochkomplexe und angesichts anstehender Prüfungssituationen geradezu angsteinflößende

---

<sup>351</sup> Perrin (1779, S. vii.

<sup>352</sup> Perrin (1779, S. vii.

<sup>353</sup> Mit dem Terminus ressourcenintensiv ist gemeint, dass Ressourcen in jeglicher Form verschlungen werden, also auch geistige Ressourcen. Das Erlernen von Kulturtatbeständen und Kompetenzen erfordert natürlich Kraft und Konzentration sowie das Durchhaltevermögen, sich auch „unbequem“ Lektionen, die dem Schüler nicht ohne weiteres zufliegen, in Ruhe und Konzentration zuzuwenden.

Krisenareale und Minenfelder darstellen, muss einem Pädagogen und auch einem Grammatiker, der für Kinder und Jugendliche Lehrwerke erstellt, durchaus bewusst sein; Perrin scheint diesen Aspekt nicht aus dem Auge zu verlieren, wenn man seinen Worten Glauben schenken darf.

Zudem wird aus den Worten Perrins hinreichend klar, dass die Gestaltung eines Lehrwerks keine sakrale Kunst darstellt, zu deren Behufe der vom dichterischen Wahne befallene Künstler den geweihten Kuss der Muse empfängt, sondern dass es sich hier um ein Arbeitsprojekt handelt, an dem tatsächlich „hart gearbeitet“ werden muss; in gewisser Weise entspricht dies einer antezedierenden Projektion der späteren schweißtreibenden Beschäftigung des Schülers mit der Darstellung der Grammatik des Französischen, denn trotz der betont lernerfreundlich konzipierten Grammatik und trotz der besten Intentionen von Autor und Herausgeber kann dem Kind die zeitintensive Beschäftigung mit den Schulinhalten keineswegs erspart werden; unrealistische und unverantwortliche Versprechungen erspart der Autor sich und den späteren Rezipienten der Druckschrift. Dieser Gedanke führt zu einem weiteren Gedanken; dem der didaktischen Reduktion. Was kann, was darf und was muss in einer Grammatik behandelt werden, damit sie bei weitgehender Vollständigkeit trotzdem übersichtlich und für den Anwender zeitökonomisch nutzbar ist? Diese Frage stellt sich auch Perrin; er hofft, genau diese richtige Mitte dieses methodischen *trade-offs* gefunden zu haben.

General utility was the object I principally regarded, in the execution of my design. I have omitted no necessary rules and observations, and those that I have inserted are just, and illustrated by proper examples; whilst, at the same time, I have, all along, had brevity in my view, as far as it could be pursued, without obscurity and confusion.<sup>354</sup>

In einem weiteren Hinweis deutet er an, dass trotz seines emsigen Bemühens Fehler vereinzelt auftauchen könnten. Dafür bittet er um Verständnis und fügt augenzwinkernd noch einen Vers von Alexander Pope an, in welchem die Existenz fehlerfreier Artefakte negiert wird.

---

<sup>354</sup> Perrin (1779, S. vii.

### 9.3.2.3. Didaktische Idealvorstellungen und Leitlinien im *Address of the Editors to the Public* von Perrins A *Grammar of the French Tongue* von 1780

Diesem Werk vorangestellt befindet sich eine direkte Ansprache an die Leserschaft; diese stammt ausnahmsweise nicht vom Verfasser der Grammatik, sondern von den Herausgebern, die ihrerseits direkt an den Benutzer appellieren.

Ein wesentlicher Stichpunkt ist in diesem literarischen Herantreten an den *User* die Bedeutung der französischen Sprache, die hier mit deutlichen Worten herausgestrichen wird. Es sei hier gleich vorweg auf die mögliche Interessenlage verwiesen, um kritischen Worten zuvorzukommen; selbstverständlich haben die Editoren ein pekuniäres Interesse am Erfolg des von ihnen herausgebrachten Produkts und werden daher geneigt sein, neben den Vorzügen, welche das Buch selbst bietet, auch die Bedeutung der französischen Sprache lobend zu erwähnen; vermutlich wird sich das Werk zu diesem Zeitpunkt der Rezeption aber bereits im Besitz des Käufers befinden; eine werbende Einflussnahme auf den potenziellen Käufer ist zu diesem Zeitpunkt eigentlich nicht mehr vonnöten.

The general introduction which the French language has obtained in most of the nations of Europe, and in all the States of America, renders it not only a part of polite education, but a serviceable and necessary accomplishment.<sup>355</sup>

Zwei wesentliche Argumentationsstränge lassen sich hierbei analytisch herausarbeiten. Zum einen wird die „höfliche Ausbildung“, die „polite education“ herausgehoben, die man sinngemäß vielleicht mit „kultivierter Bildung“ wiedergeben könnte. Dies verweist auf die Bedeutung der Bildung in den sozialen Strata, die Zugang zu Bildungs- und Kulturgütern besitzen. Zudem erfolgt ein expliziter Verweis auf utilitaristische Motivatoren zum Erwerb französischer Sprachkenntnisse, denn dies wird ausdrücklich als „serviceable and necessary“ hervorgehoben.

Worin der genaue Nutzwert der Kenntnisse im gallo-romanischen Idiom besteht, wird im darauffolgenden Text noch etwas näher analysiert.

---

<sup>355</sup> Perrin (1779), ohne Paginierung.

In the several departments of life, whether in the great business of the nation, or the extensive arrangements of commerce --- whether in the fields of military science, or the peaceable retreats of literature --- or whether in the fashionable or mechanical world, the acquisition of it will be accompanied with numerous and predominant advantages. As the most universal of all living languages it, in a great measure, supplies the want of all others, whether ancient or modern, and becomes an easy introduction to the study of many.<sup>356</sup>

Offenbar ist das Französische in vielen Lebenssituationen und akademischen und professionellen Fachbereichen und Disziplinen von hoher praktischer Relevanz. Sowohl im militärischen Sektor als auch in den vielen Bereichen des Zivillebens wie etwa den Ingenieurwissenschaften, der Volkswirtschaftslehre und dem Außenhandel sowie in der Literatur und Kunst öffnen Französischkenntnisse wichtige Türen. Dies hat zugleich hohe Relevanz für die Beurteilung der Bedeutung, die dem Französischen in jener Zeit beizulegen ist, als auch für den Leser, der durch die Herausgeber die beruhigende Rückversicherung erhält, sein Geld und seine wertvolle Zeit mit Augenmaß investiert zu haben. Zugleich wird dem Französischen noch eine besondere Rolle zuteil; die intime Beherrschung des Französischen erleichtert es dem an Sprachen Interessierten, sich auch anderen Sprachen zu nähern. Es war an verschiedener Stelle die Rede davon, dass es nach Meinung von Bildungstheoretikern und Philosophen das Lateinische sei, welches den Zugang zu anderen Sprachen erlaube. Hier scheint diese Rolle insbesondere dem Französischen („the most universal of all living languages“)<sup>357</sup> zugeschrieben zu werden, und zwar auch für die Gesamtheit der lebenden und der toten Sprachen.

Diese Stipulation ist insofern unerhört und von provokativer Sprengkraft, als bisher das Lateinische als Schlüssel und allgemeine Zugangskompetenz zu den anderen Sprachen, insbesondere auch den lebenden Sprachen galt. Nun wird diese Relation umgekehrt: Nicht mehr die tote Sprache ist die Zugangsvoraussetzung für die lebende Sprache, sondern die klassische Sprache wird über eine lebende Sprache erschlossen, und zwar über eine Sprache, die nicht die eigene ist, da hier englischsprechende US-Amerikaner über das Französische in seiner Rolle als internationale Sprache ein Urteil fällen.<sup>358</sup>

---

<sup>356</sup> Perrin (1779), ohne Paginierung.

<sup>357</sup> Perrin (1779), ohne Paginierung.

<sup>358</sup> Perrin (1779), ohne Paginierung.

Im Hinblick auf die Aufnahme des Werkes und die rezeptionsästhetische Wertschätzung zeigen sich die Herausgeber äußerst überzeugt; im gesamten Bereich der englischsprachigen Welt hat sich dieses Werk außerordentliche Verdienste erworben und gilt als eines der beliebtesten Hilfsmittel zum Erlernen des galloromanischen Idioms.

The Grammar we now present to the public is esteemed, for its conciseness and correctness, the most useful and perfect of any extant. The reception it has met with in all places where the English language is spoken, is an evidence of its great merit, and the high recommendations it has obtained from the best judges on the subject have put its pre-eminence beyond a doubt.<sup>359</sup>

Eine äußerst originelle Persiflage, die in milder Ironie als Hommage an die Demutsbekundungen in den Werken der französischen Literatur steht, bildet den Abschluss dieser Grußbotschaft an den Leser. Die Widmung folgt allerdings nicht in hochverzüglicher Verehrung des regierenden Monarchen („Votre très humble et très obéissant serviteur“); der „Monarch“ eines Verlagshauses wird gebildet von der Leserschaft und der interessierten Öffentlichkeit. Der Öffentlichkeit ist somit die Hochachtung und Ehrenbekundung des Herausgebers geschuldet, und ihr gebührt daher der unterwürfige Dank; dies allerdings wird formuliert mit einem freundlich-ironischen Augenzwinkern.

We are the Public's  
Much obliged,  
And obedient humble Servants,  
Styner and Cist<sup>360</sup>

Diesen editorischen Spaß als Abgesang auf die Monarchie zu interpretieren und ihn mit dem zehn Jahre später eintreffenden historischen Großereignis zu korrelieren, würde allerdings zu weit führen. Dass der „hochvorzügliche Kratzfuß“ vornehmlich in dieser Art karikiert wird, lässt allerdings die allgemeine, sich entwickelnde Geisteshaltung im Hinblick auf die Staatsordnungen der alten und der neuen Welt in einem ganz besonderen Licht erscheinen.

---

<sup>359</sup> Perrin (1779), ohne Paginierung.

<sup>360</sup> Perrin (1779), ohne Paginierung.

### 9.3.2.4. Betrachtungen zur Grammatik des Verbes

Das Kapitel zum französischen Verb wird von allgemeinen Bemerkungen sowie Konjugationsmustern eingeleitet. Die tabellarischen Konjugationsmuster, die mit den Modalverben *avoir* und *être* beginnen, dienen der unmittelbaren Transparenz und Übersicht; die Unterteilung in Modi und Tempora (auf zweiter Untergliederungsebene) erscheint nachvollziehbar und dürfte eine schnelle Orientierung ermöglichen.<sup>361</sup>

Das Grundbauschema der zusammengesetzten Formen wird im Anschluss an die Behandlung der Modalverben kurz umrissen, wobei allerdings die Erklärung und die Kurzbeispiele ein wenig lapidar wirken könnten. Die herausgehobene Bedeutung der Modalverben für die Formulierung der komplexen Verbformen wird allerdings umrissen. Teilweise wirken die Erklärungen etwas nebulös.

Observe, 2dly, those verbs which are conjugated by the help of *être*, are only compounded of the simple of that auxiliary verb; that is to say, the compound of the verb *être* does not serve for the compound of others; whereas the compound of the verb *avoir* may serve, but seldom, for the compound of others: consequently, verbs conjugated by the help of *avoir* are sometimes compounded of the compound, and those conjugated by the help of *être* are only compounded of it's simple tenses.<sup>362</sup>

Ob die Anspielung auf die *formes surcomposées*, die in diesem Textabschnitt vermutlich gemeint waren, dem Schüler nach diesen Ausführungen deutlich geworden ist, bleibt allerdings ungeklärt und m.E. fraglich. Auf diese Betrachtungen folgen die Konjugationsmuster weiterer Verben sowie der reflektiv gebrauchten Verben, veranschaulicht an dem Beispiel *se lever*. Den Abschluss bildet eine alphabetische Auflistung der unregelmäßigen Verben, welche den Rest dieses Kapitels einnimmt.

---

<sup>361</sup> Perrin (1779), S. 70.

<sup>362</sup> Perrin (1779), S. 74.



### **9.3.3. Die Darstellung des Übungswerkes von John Perrin - Perrins *Exercises upon the Rules of the French Syntax* von 1781**

#### **9.3.3.1. Die didaktischen Idealvorstellungen und an den Vorgaben der Praktikabilität orientierten Benutzungshinweise in der *Préface* zu Perrins *Exercises upon the Rules of the French Syntax* von 1781**

Schon der Titel des Werkes verdeutlicht den hedonistischen und an einer harmonischen Verknüpfung von Nützlichkeit und freudhaften Empfindungen interessierten Gesamtcharakter des Werkes. Einige wesentliche Gedanken finden sich in der *Préface*, die, wenn auch relativ knapp und konzise gefasst, doch einige wesentliche didaktische Desiderata formuliert und den Leser auf die grundlegenden Intentionen des Verfassers vorbereitet.<sup>363</sup>

Gleich zu Anfang wird die Aufmerksamkeit des Lesers auf ein Referenzsystem von Symbolen gelenkt, das auf bestimmte Modi und Tempora des französischen Konjugationssystems verweist. Zudem wird betont, dass keine Mühen und Kosten gescheut wurden, um Beispielsätze für die Exemplifikationen und Exerzitien auszuwählen, welche gleichermaßen den Anspruch erheben, „decent and inoffensive“ als auch „greatly conducive to the scholar’s pleasure and improvement“ zu sein. Damit hebt sich der Verfasser nach eigenen Worten von den bereits auf dem Markt befindlichen Werken ab, die mit Beispielsätzen aufwarten, welche nach Meinung von Perrin als in höchstem Maße ungeeignet anzusehen sind.

[...] and yet most of them are so far from being such productions [damit bezieht sich Perrin auf nützliche und unterhaltsame Kompilationen von Beispielen, Anmerkung von mir], that they abound with disagreeable examples, which cannot fail of appearing nauseous, disgusting, and even ridiculous to all persons of taste and understanding.<sup>364</sup>

---

<sup>363</sup> John Perrin: *Instructive and Entertaining Exercises, with the Rules of the French Syntax*, Philadelphia: Cist 1781, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 17308, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009.

<sup>364</sup> Perrin (1781), ohne Paginierung.

Um den Umgang mit dem Manual bei der regelmäßigen, eventuell täglichen Übung der französischen Grammatik möglichst einfach und zeitökonomisch zu gestalten, werden wesentliche Regeln für jedes der Kapitel, die den „parts of speech“, also den „parties du discours“ gewidmet sind, in konziser Form kompiliert, sodass eine Rekapitulation der Regeln möglich ist. Gleichzeitig eröffnet dies die Möglichkeit, das Übungsmanual lehrwerksunabhängig einzusetzen, was die Attraktivität des Übungsmanuals zudem noch nicht unbeträchtlich erhöht.

Zudem wird immer auf den Genus der Nomen hingewiesen, sodass sich zeitraubendes Suchen und Blättern in den Wörterbüchern erübrigt. Die Schülerinnen und Schüler werden diese segensreiche Einrichtung zu schätzen gewusst haben, denn nicht selten muss im Französischen der *accord* berücksichtigt werden; es ist als durchaus rational und sinnvoll anzusehen, wenn der Arbeitsfluss in dieser Lernphase nicht durch aufwendiges und sich zudem ständig wiederholendes Suchen in Wörterbüchern unterbrochen werden muss.

Die bedeutendsten Neuerungen aber, so verspricht der Autor, vollziehen sich im Bereich des dritten Teils in der Methodik, in welcher dieser Teil des Übungswerkes angelegt ist. Transferfehleistungen, wie sie speziell bei *native speakers* der englischen Sprache bei der Vornahme von Übersetzungen zu Tage treten, bilden den Betrachtungsrahmen für weitere wesentliche Innovationen auf dem pädagogisch-grammatikographischen Terrain.

Ferner findet sich noch eine Kompilation der unregelmäßigen französischen Verben am Ende des Übungsmanuals, auf die in der *Préface* ausdrücklich hingewiesen wird. Diese Übersicht schafft Transparenz und eine affektiv-kognitive Grundausrüstung der Beherrschbarkeit der Materie, welche bei Anfängern vermutlich rasch Berührungsängste abbaut.

Das Grundprinzip ergibt sich schon aus dem einem Untertitel nicht unähnlichen lateinischen Sinnspruch des Horaz: *Delectando pariterque monendo*; eine Gleichzeitigkeit von hedonisch-lustbetonten Elementen und freundlicher Ermahnung soll die Garantie für ein stetiges Voranschreiten in der jeweiligen Disziplin bieten.

Eigenwillig und im Hinblick auf die Nützlichkeit bezüglich des Erwerbs französischer Sprachkenntnisse etwas fragwürdig gestaltet sich die Ankündigung, eine historische Darstellung der griechischen und lateinischen Dichter vorzulegen. Zugleich wird ein gewisses

Quantum an Informationen landeskundlicher Art über die französischen Dichter und Autoren präsentiert.

A compendious history of the most celebrated Greek and Latin authors is, moreover, added, which is so contrived, as to give the reader, at the same time, an opportunity of being acquainted with the best French writers and their works; and the whole is intermixed with anecdotes, both curious and entertaining.<sup>365</sup>

Das Ziel der zweiten Ankündigung ist klar ersichtlich. In Verknüpfung mit dem Erwerb der Sprachkenntnisse, insbesondere der Befähigung, grammatikalische Muster und Phänomene zu erkennen, einzuordnen und womöglich selbständig anzuwenden, konstituiert sich eine Kenntnis der Kultur des Sprachraumes, dessen Sprache der Leser und Rezipient gerade erlernt. Dies wird als wünschenswerte Komponente und als einer abgerundeten Bildung zugehörig empfunden; zugleich aber gilt es als hedonischer Faktor und Motivator. Die Annehmlichkeiten, die mit der Beherrschung eines bestimmten Idioms verbunden sind, zeigen sich in vielfältiger Manier: angefangen von den nun möglichen Reisen über die Lektüre der landestypischen Literatur und Philosophie reicht das Spektrum der Vergnügungen und Anregungen, welche sich demjenigen eröffnen, der erst einmal über die Hürden etwa der französischen Flektionsschemata hinausgekommen ist.

Im letzten Absatz der *Préface* finden wir einen Passus, der die einleitenden Worte abschließend beenden soll; gleichzeitig wird in einem vordergründigen Bescheidenheitstopos („If this essay should prove as successful as I have endeavoured to render it useful [...]“)<sup>366</sup> der Hoffnung Ausdruck verliehen, die investierte Mühe werde finanzielle Früchte tragen. Insgesamt gesehen situiert der Verfasser sich als Innovator ersten Ranges, denn er vollendet den Satz wie folgt:

[...] I shall enjoy the pleasure of reflecting, that it is the very first of the kind; but, how far the execution of my design answers the end I proposed, is freely submitted to the determination of candid and impartial judges.<sup>367</sup>

---

<sup>365</sup> Perrin (1781), S. iv-v.

<sup>366</sup> Perrin (1781), S. v.

<sup>367</sup> Perrin (1781), S. v.

### 9.3.3.2. Aspekte der Gliederung und Strukturierung in Perrins *Exercises upon the Rules of the French Syntax* von 1781

Angesichts der Gliederung der Navigationsschiene des Digitalisats lässt sich klar erkennen, dass das Werk in drei Parts gegliedert ist, so wie manche Werke in „Bücher“ oder Hauptabschnitte zerlegt werden. Der erste Part ist in sieben einzelne Kapitel untergliedert, der zweite Teil wiederum in zehn Kapitel unterteilt, von denen einige wie das fünfte Kapitel noch eine Feinzäsurierung in Form von Sections erfahren. Der dritte Part, der dieser Auflage eine besondere Überarbeitung verdankt, wie die *Préface* expliziert, wird jedoch nicht mehr in Microabteilungen zerlegt, ein Tatbestand, der angesichts der Tatsache, dass mit etwa hundert Seiten etwa die Hälfte des Seitenumfanges auf diesen Part entfallen, schwer nachvollziehbar erscheint.<sup>368</sup> Zudem zerfällt dieser Part in einen eigentlichen Übungstext, in welchem als Infinitiv gegebene Verben in der korrekt flektierten Form einzusetzen sind, und in einen Appendix<sup>369</sup>, in dem Musterbriefe eher informellen Charakters abgedruckt sind (Appendix „containing cards and familiar letters“); eine Unterteilung in allgemeine Briefe und solche mit einem spezielleren Anliegen<sup>370</sup> wird vorgenommen.

Allerdings gilt es zu berücksichtigen, dass der damalige Rezipient über die segensreiche Erfindung einer Mobilitätshilfe, die auf Mausklick das gewünschte Kapitel präsentiert, nicht verfügte. Das „Navigationsgerät“ des damaligen *users* bestand in seinem Daumen und einem scharfen Auge, und insofern wäre ein Inhaltsverzeichnis sehr hilfreich gewesen; dieses ist allerdings nicht im Ausstattungsumfang des Bandes inbegriffen, ebensowenig wie ein Stichwortregister. Wie noch zu zeigen sein wird, sind spätere Editionen mit einem sogar recht umfangreichen Inhaltsverzeichnis ausgestattet; offenbar ist der Prozesscharakter des Pflgens einer Publikation hier sehr deutlich zutagegetreten; fortlaufende Verbesserungen und Erweiterungen erhöhen langfristig den Nutzwert eines Lehrwerks. Zwar lassen sich relativ überschaubare Manuale auch mittels prägnant herausgehobener Überschriften im Text einigermaßen beherrschen, jedoch müssen erhebliche Abstriche im Hinblick auf ein zeitökonomisches Nachschlagen gemacht werden. Werke, die aufgrund ihres Seitenumfanges schon fast allumfassend-enzyklopädische Charakterzüge tragen, können ohne ein entsprechendes „Navigationssystem“, bestehe dies nun in einem Index oder einem mit

---

<sup>368</sup> Perrin (1781).

<sup>369</sup> Perrin (1781), S. 188 ff.

<sup>370</sup> Perrin (1781), S. 196 ff.

Paginierung versehenen Inhaltsverzeichnis, einem Lernenden wohl nicht ernsthaft zugemutet werden.

### **9.3.4. Die Darstellung des Übungswerkes von John Perrin - Perrins *Exercises upon the Rules of the French Syntax* von 1802**

#### **9.3.4.1. Die didaktischen Idealvorstellungen und an den Vorgaben der Praktikabilität orientierten Benutzungshinweise in der *Préface* zu Perrins *Exercises upon the Rules of the French Syntax* von 1802 unter besonderer Betonung innovativer Elemente und Verbesserungen gegenüber der Auflage von 1781**

Der Text der *Préface* wurde fast unverändert übernommen; es bestand also kein Grund zu einer völligen Neuorientierung. Allerdings wurde die Passage, die den Auffassungen des Bescheidenheitstopos genügt, ersatzlos gestrichen. Komplementär hinzu tritt allerdings neben die *Préface*, das, wie in dieser Auflage betont wird, vom Autor selbst stammt, ein *Advertisement of the Editor*, in welchem bestimmte Aspekte und Neuerungen vom Herausgeber dieser Druckedition erklärt und mit lobenden Worten versehen werden.<sup>371</sup>

Die besonders glückliche Vereinigung von Regeln und Beispielen, von Theorie und Sprachpraxis wird als erstgenannter Vorteil hervorgehoben. Durch den Umstand, dass jeder Regel nicht ein Beispiel sondern deren relativ viele hinzugefügt sind, wird verschiedenen Nuancen Ausdruck verliehen; insbesondere aber bleiben die Regeln im Zusammenhang mit den Beispielsätzen besonders intensiv im Gedächtnis haften und erlauben somit substanziellen Lernfortschritt.

---

<sup>371</sup> John Perrin: *Instructive and Entertaining Exercises, with the Rules of the French Syntax*, New York: Davises for Duyckinck 1802, Early American Imprints, Series II: Shaw-Shoemaker, 1801-1819 (Archive of Americana) No. 2883, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009, S. vi.

The method which Mr. PERRIN followed in his GRAMMAR has been, to make *precepts and practice, rules and examples, go hand in hand together*. He has multiplied examples under each rule, that, by the frequency of the sentences subject to the same phraseology, the grammatical rules might be more forcibly imprinted on the memory.<sup>372</sup>

Die Verzahnung von Theorie und Praxis befähigt den Schüler, ausgesprochen rasch im Erwerb von Kompetenzen voranzuschreiten. Geschuldet sind diese Erkenntnisse vor allem den Erfahrungswerten des John Perrin, welcher offenbar auf einen langen Zeitraum als Französischlehrer zurückblickt und hierbei wertvolle Erfahrungen dem Umgang mit Schülern und Lernenden verdankt. Der Weg durch die praktische Anwendung hindurch zur Theorie ist dabei als die *via regis* anzusehen, und dementsprechend wurde der Grammatik auch stets ein Übungsbuch hinzugefügt, mit enger methodischer Verzahnung, sodass auf eine Einheit in der Grammatik stets auch hierauf perfekt abgestimmte Aufgaben und Anwendungskontexte in dem Übungsmanual zu finden sind.

Persuaded by long experience that the best method of teaching a language is to conduct gradually to theory by practice, and to perfect practice by theory, the Author at first presented in his Grammar many examples; and afterwards composed a book of Exercises, in which the phrases are to be made according to their respective rules and examples.<sup>373</sup>

Jedoch sind die vielen Beispiele so ausgewählt, dass sie sowohl in der täglichen Konversation anwendbar sind, also aktive Sprachbeherrschung generieren, als auch zielgruppenorientiert für Kinder und Jugendliche zugänglich sind. Der Anwendungsbezug und die Lernerfreundlichkeit standen bei der Konzeption des Werkes im Vordergrund.

The examples in his Grammar being composed principally of phrases necessarily employed in common conversation, are, at the same time, adapted for the sense to the capacity of children, and proper for the use of all those who learn a language in order to speak it.<sup>374</sup>

---

<sup>372</sup> Perrin (1802), S. vi.

<sup>373</sup> Perrin (1802), S. vi.

<sup>374</sup> Perrin (1802), S. vi.

Offenbar ergab sich aus dem mangelnden Bezug zwischen den Sätzen der Übungen oder Beispielkompilationen und der jeweiligen Kapitelüberschrift eine lerndidaktische Problematik; offenbar wurde dies zum Anlass genommen, die Anordnung und Reihung der Sätze noch einmal zu überarbeiten. Wo Beispielsätze nach der Auffassung des Autors fehlten oder vom Benutzer vermisst worden sein könnten, wurden Beispielsätze hinzugefügt. Die systematische Verzahnung von grammatikalischen Regeln und den zugehörigen Beispielsätzen und Aufgaben wurde gestrafft und verbessert, sodass die Benutzerfreundlichkeit des Schriftwerkes noch einmal erhöht wurde.

The sentences have been selected, not merely to present the object of the rule, but also to instill into the mind of youth useful maxims and instructions. [...] The short examples introduced in the Grammar, and the sentences chosen for the Exercises, have a relation to the same chapters, and the same articles; so that, reading the examples of the Grammar, the scholar may follow closely the rule by the mere imitation of the phraseology.<sup>375</sup>

Darüber hinaus wurden typographische Hilfen zur Aufmerksamkeitslenkung gewählt, indem der *terminus technicus*, der gewissermaßen im Zentrum der Überschrift verzeichnet ist, sowohl in den Beispielen als auch im Grammatikteil vom laufenden Text durch eine andere Type optisch wahrnehmbar herausgehoben wurde.

In the Exercises, as well as in the Grammar, the word which is the object of the rule is printed in a type different from the running type.<sup>376</sup>

Eine Erklärung der Abkürzungen und Genusmarkierungen<sup>377</sup> vervollständigt die wertvollen Benutzerhinweise der *Préface* und gestaltet das Handling des Übungsmanuals sehr effektiv und zeitökonomisch. Bedeutsam ist insbesondere ein numerischer Schlüssel, der stellvertretend für die jeweiligen einfachen und zusammengesetzten Tempora steht, welche sich als Übersicht auf den Seiten 26 f. befinden.<sup>378</sup>

---

<sup>375</sup> Perrin (1802), S. vi f.

<sup>376</sup> Perrin (1802), S. vii.

<sup>377</sup> Solche Hinweise waren m.E. in der früheren Auflage noch nicht gegeben.

<sup>378</sup> Perrin (1802), S. viii.

### 9.3.4.2. Aspekte der Gliederung und Strukturierung in Perrins *Exercises upon the Rules of the French Syntax* von 1802

Den etablierten Gepflogenheiten folgend, werde ich mich darauf beschränken, lediglich die Veränderungen gegenüber der Edition von 1781 genauer herauszustreichen. Die Ausgabe von 1802 ist nicht nur enorm angestiegen, was den Seitenumfang betrifft, sondern hat neben dem quantitativen Wachstum auch noch ein qualitatives Wachstum verzeichnet. Die Bedienfreundlichkeit wurde durch die Anfertigung eines Inhaltsverzeichnisses sowie eines Index enorm gesteigert.<sup>379</sup>

Es sei als wichtigste, wenn auch bei weitem nicht einzige Begründung die Abweichung von der linearen Textrezeption zur Sprache gebracht. Während viele narrative Werke der Literatur linear und vollständig rezipiert werden, rezipiert man ein Lehrwerk oder Übungs- und Nachschlagemanual oftmals zyklisch und partial beziehungsweise punktuell. Dies verbindet sich mit dem Auftreten von *lapse forward* und *lapse backward*, also dem Sprung zu einem vorangeschrittenen Kapitel, um vielleicht noch einmal Lücken zu schließen, aber vielleicht auch dem Sprung nach vorne, um andere Aspekte im weiteren Text bearbeiten zu können. Vielfach sind verschiedene Aspekte einer Fragestellung über den gesamten Lehrbuchtext verstreut zu finden, da die Ordnungskategorien der *grammairiens* nicht immer dieselben sind, welche die Rezipienten applizieren.

Das Referenzsystem des sich auf sieben Seiten erstreckenden Index präsentiert sich äußerst benutzerfreundlich in mehrfacher Hinsicht; man kann in diesem Sinne von einer spürbaren Produktverbesserung sprechen. Zum einen wird nicht nur die Seite angegeben, auf der ein bestimmter Suchbegriff zu finden ist, sondern auch Paragraph oder Artikel werden genannt.<sup>380</sup>

Zum anderen fällt positiv ins Gewicht, dass der Index, der aufgrund seiner komprimierten Form fast notwendiger Weise zu einer extremen und zuweilen unverständlichen verbalen Reduktion von Suchbegriffen (ver)föhren könnte, das *juste milieu* zwischen den zwei in bipolarer Opposition zu einander befindlichen Extremzuständen gefunden wurde – eine

---

<sup>379</sup> Perrin (1802).

<sup>380</sup> Perrin (1802), S. 378.



knappe Sprache wurde zuweilen durch die Formulierung in kurzen satzsemantischen Einheiten aufgebrochen und auf die konkreten sprachsituativen Kontexte des Benutzers abgestimmt.<sup>381</sup> Es sei darauf hingewiesen, dass auf diese Art und Weise das dialogische Prinzip in Form eines Frage-Antwort –Musters Realisierung und Konkretisierung findet.

Ein fiktionalisierter Benutzer möge etwa eine Frage zum Adjektiv haben, mit der er an dieses Übungsmanual herantritt. Er wird nun nicht mit einer oder mehreren Seitenzahlen abgespeist, die er im Folgenden abzuarbeiten hat, sondern jede Seiten- und Artikelangabe wird mit einer kurzen Inhaltsangabe präzisiert, sodass der Benutzer zielgerichtet nachschlagen kann. So könnte ihn interessieren, welche französischen Adjektive im syntaktischen Konstrukt postsubstantivisch positioniert werden. Der Index bietet ihm den Eintrag „What adjectives are placed after the substan.“ und verweist ihn auf Seite 70. Im siebten Textparagraphen findet er eine nach Klassifikationsschema geordnete Auflistung sowie einen Hinweis, in der Grammatik von Perrin auf Seite 25 die Erläuterungen zu konsultieren. Programmatische Führung und klare Übersichten komplettieren sich zu einem didaktischen Gesamtkunstwerk, das dem Lernenden die Arbeit an und mit der französischen Sprache zwar weder abnehmen kann noch will, ihm aber ein funktionales Werkzeug an die Hand gibt.<sup>382</sup>

## **9.4. Für Mädchen und Frauen bestimmte Grammatiken und ihre partikulären Charakteristika – François Colsonis *English ladies new French grammar***

### **9.4.1. Allgemeine Bemerkungen und Darstellung des Schaffensspektrums von François Colsoni**

Der Sprachlehrer veröffentlichte neben einer Französischgrammatik für „English ladies“, welches sich im Zentrum unseres Forschungsinteresses situiert, auch noch diverse Grammatiken, eine Grammatik der englischen Sprache<sup>383</sup> sowie ein kombiniertes Werk, das

---

<sup>381</sup> Perrin (1802), S. 378.

<sup>382</sup> Perrin (1802), S. 25, 70, 378.

<sup>383</sup> François Colsoni: *La clef-dor de la langue Angloise avec laquelle I. On entre dans les entretiens historiques de la paix et la guerre. En campagne ou la campagne de compiegne II. On ouvre les males des deux couriers des dames de l'Europe, assemblées au conclave de junon sur tous les mariages des princes et princesses des années, 1697-8, 9. On ya (SIC) ajouté l'almanach royal, d'Angleterre. Par F. Colsoni auteur du Guide de Londres.*

es ermöglicht, dass „an Italian, an English and a French Gentleman , may Learn mutually to Discourse together each in their several Languages“.<sup>384</sup> Ferner betätigte sich Colsoni als Verfasser eines Reiseführers über die britische Millionenmetropole, die im 18. Jahrhundert als Nabel der Welt Geltung beanspruchte. Dieser Reiseführer, von dem eine dritte Auflage in der Eighteenth Century Collection belegt ist, und das damit vermutlich eine gewisse Verbreitung erfuhr und als einigermaßen erfolgreich gelten dürfte, macht seinen Leser und Benutzer in französischer Sprache über die Sehenswürdigkeiten der Stadt samt der Londoner Umgebung sowie über Eintrittspreise und besondere Feiertage und Events.<sup>385</sup> Über diese drei Werke sind vermutlich keine weiteren Publikationen bekannt.

#### 9.4.2. Analyse der Grammatik unter den Gesichtspunkten der an Genderaspekten orientierten Fremdsprachendidaktik des Französischen

Im Spektralbereich von zwei Zielgruppenphilosophien verortet sich dieses grammatikalische Manual, das von François Colsoni für eine bestimmte Gruppe ins Auge gefasst und fachlich wie didaktisch spezifisch konzipiert wurde.<sup>386</sup> Ausländischen Lernern, welche das galloromanische Idiom noch nicht über die Erziehung im Schoße der Familie als Muttersprache verinnerlicht haben, gelten relativ viele Grammatiken, die teilweise sogar für die Lernenden einer bestimmten Muttersprache bestimmt sind; Ziel- und Herkunftssprache sind somit präzise definiert. Nun wird eine Überkreuzstellung mit einer anderen Gruppierung

---

*Maistre de lang. Ital. Franc. Esp. & Angl. Demeurant à present à l'Enseigne de l'Academie Alemande en Suffolk-street*, London : o. Verlag 1699, Stand Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 09.09.2009

<sup>384</sup> François Colsoni: *Il nuovo trismegiste, over oil maestro di tre lingue dal quale l'Italiano, il Francese e l'Inglese, imparano vincedevolmente a discorrere fra se stessi. Opera divisa in quattro parti. I. L'Italiano impara la lingua Inglese. II. L'Inglese e l'Italiano imparano la Francese. III. Il Francese e l'Inglese imparano l'Italiana. IV. Il Francese impara la lingua Inglese. Da Francesco Casparo Colsonii (SIC) maestro die lingue habitante vicino alla Borsa Reggia, in St. Christopher's-Alley in Thread-Needle-Street, Londra*, London: Griffin, Wilde 1688, Stand Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 09.09.2009 .

<sup>385</sup> François Colsoni: *Le guide de Londres dédié aux Voyageurs Etrangers : Il apprend tout ce qu'il y a de plus curieux, notable & utile dans la Ville, les Fauxbourgs, &aux environs ; Il marque combien de tems & d'argent il faut pour les voir, il rapporte plusieurs Inscriptions, les jours de Rejouissances, Ceremonies & Fêtes solennelles, les jours de Postes & Auctions de Livres*, London : ohne Verlagsnamen, gedruckt für den German Bookseller-shop <sup>3</sup>1710, Stand Eighteenth Century Collection Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2003), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 15.09.2009.

<sup>386</sup> Man betrachte hierzu Abbildung 3.

konstruiert, die ebenfalls besondere Bedürfnisse im Hinblick auf die Sprachausbildung artikuliert und zielgruppenspezifische Hilfsangebote benötigt.<sup>387</sup>

Koordinatenursprung der Zielgruppenbestimmung sind Individuen von Gruppen, die sich – wie im Titel ausdrücklich vermerkt – einer nur mäßigen kognitiven Grundausstattung erfreuen und angesichts einer wenig komplexen Strukturiertheit besonderer Hilfestellung bedürfen. Diese Grammatik ist also unter Rückgriff auf jene Zielgruppen „fitted to the meanest capacity“<sup>388</sup>, allerdings muss bei der hermeneutischen Aufspaltung dieser wenig schmeichelhaften Beschreibungsformeln vorsichtig zu Werke geschritten werden, denn Frauen und Mädchen waren, wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits mehrfach angeklungen ist, von der Erziehung und Schulbetreuung weniger privilegiert. Lateinkenntnisse, die in der damaligen Zeit als *conditio sine qua non* für jeglichen Sprach- und Literaturunterricht angesehen wurde, waren bei Frauen in der Regel nicht gegeben; zudem musste davon Abstand genommen werden, Fachtermini und schwer verständliche Ausdrücke zu applizieren. Es scheint sich so zu verhalten, als sei in der Tendenz zu jener Zeit tatsächlich eine schleichende oder versteckte Abwertung der Frau durch eine gewisse Rollenzuordnungspraxis erfolgt; Frauen hatten als der sanfte Engel im Hause zu agieren, „seen but not heard“, wie eine damals gängige Formel die landläufige Auffassung auf den Punkt bringt.

Gleichzeitig versäumt der Autor es nicht, den praktischen Gebrauchsnutzen herauszustreichen und ihn dem Käufer (in spe) gegenüber zu kommunizieren; vor allem das Lexem „new“ spielt dabei eine große Rolle; dies kann damit zusammenhängen, dass weibliche Käuferschichten sich (auch) damals an dem orientierten, was die Mode diktierte. Neue Vokabeln, vermittelt mittels einer neuen Methodik, das scheint für damalige Käuferschichten durchaus ebenso attraktiv zu klingen wie für heutige Konsumenten und Verbraucher. Zudem ist von der „famous language“ die Rede, die so vermittelt wird, wie sie am Königshof Frankreichs gesprochen und praktiziert wird. Ergänzend hinzu tritt eine chronologische Auflistung der Könige Englands seit Wilhelm dem Eroberer. Erstaunlicherweise handelt es sich um die

---

<sup>387</sup> François Colsoni: *The English Ladies New French Grammar Fitted to the Meanest Capacity; Enrich'd with New Words, a New Method, and all the Improvements of that Famous Language, as it Is now Spoken at the Court of France, and New Dialogues. To which Is Added, the Golden Key of the English Tongue, very Useful and Fit for Foreigners. As also, the Chronological History of the Kings of England, since William the Conqueror, to the Present King William III.* By F. Colsoni, Master of the French, Italian, Spanish, and English Tongues, London: at the Crown in the Pall Mall 1699, Stand Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 08.09.2009.

<sup>388</sup> Colsoni (1699).

Granden der englischen, nicht etwa der französischen Geschichte, die möglicherweise am ehesten geeignet wäre, Interesse für das französische Idiom zu wecken. Allerdings könnte die Evozierung des Namens von Wilhelm dem Eroberer hilfreich sein bei dem Vorhaben, das historische Band, das zwischen England und Frankreich bestand, erneut mahnend ins Bewusstsein zu rücken.

Nach einer Auflistung der übrigen Publikationen des Autors, der neben der englischen und französischen Sprache auch die wichtigsten übrigen Sprachen der romanischen Sprachfamilie in seinem Fächerportfolio präsentiert, folgen die erwartungsgemäß zu prognostizierenden Devotionalien an einen Gönner oder Mäzen, hier eine Madame Russel, welche hier zum Adressaten warmer Widmungsworte avanciert. Ferner findet sich ein Willkommenswort, das sich augenscheinlich an die französischen Damen, die sich in Großbritannien befinden, und welche als Lehrerinnen auf den britischen Inseln tätig sind, richtet. Es werden in einer sehr poetischen Sprache die besonderen Vorzüge und Annehmlichkeiten des Werkes hervorgehoben und gepriesen; zudem wird darauf hingewiesen, dass der Preis nach Meinung des Verfassers auf hohe Kundenakzeptanz stoßen würde, und dass eine zweite Auflage schon Projektstatus erreicht hat.

[...] obligez moy de recommander cette petite Ruche de mouches à miel Francoises, où les Bourdons des Grammairiens n'ont point d'accès ; il n'y a icy d'amertume, qu'autant qu'il en faut pour gouter & conserver la douceur. La varieté des Dialogues y est si grande, si utile & si plaisante, qu'on n'aura pas besoin de la recommander, quand elle aura une fois passé par vos mains & reçu votre approbation.<sup>389</sup>

Auf eine Inhaltsgliederung muss der Leser oder Nutzer dieses Lehrwerks offenbar verzichten; möglicherweise ist dieser Verlust angesichts des überschaubaren Volumens von achtzig Seiten noch zu verschmerzen. Zudem finden sich Kapitelüberschriften (zum Teil als *Observations* bezeichnet, die dann allerdings als *first*, *second*, etc. aufgelistet werden) ohne Nummerierung; diese hält man offenbar für überflüssig. Zudem sind die Kapitelüberschriften in ihrem Duktus und ihrer inhaltlichen Ausgestaltung bemerkenswert, denn beispielsweise das Kapitel über die Demonstrativpronomen ist überschrieben mit „The Demonstratives are those“, eine relativ umgangssprachliche und der oralen Sphäre sich annähernde

---

<sup>389</sup> Colsoni (1699), ohne Paginierung.

Formulierungsweise, die man in einer wissenschaftlichen Grammatik so nicht vermuten würde.<sup>390</sup>

### 9.4.3. Die Darstellung der Grammatik des Verbs in Colsonis Grammatik

Die Betrachtungen über das Verb,<sup>391</sup> das als besonders aussagekräftiges grammatikalisches Phänomen in den bisherigen Werken vom Verfasser exemplarisch beschrieben wurde, schließen sich relativ übergangslos an die ersten Betrachtungen zum Alphabet, zu den Adjektiven, Possessivpronomen und Interrogativpronomen sowie den Demonstrativpronomen anschließen, eingeleitet lediglich mittels einer Überschrift „the First Grammatical Table the of (SIC) Two Auxiliary Verbs.“ Eine herausgehobene Überschrift, die dem Leser indiziert, dass nun ein längerer Abschnitt über das so wesentliche und komplexe Thema der Morphologie und der Syntax des Verbs folgt, findet sich nicht. Ähnlichkeiten mit den vorangegangenen Werken bestehen insofern, als die herausragende Rolle der Auxiliarverben im Französischen an erster Stelle gewürdigt wird. Schematische Überblicksdarstellungen schließen sich an, zunächst über die Deklination im Indikativ Präsens, daraus werden zunächst die Singularformen abgearbeitet. Die schaubildhafte Darstellung vermittelt einen intuitiv zugänglichen Überblick, der schnell Vertrautheit mit der Systematik erzeugen dürfte. Die bei der Deklination verwendeten Personalpronomen werden allerdings auch im Abschnitt über die Verben kurz behandelt; ein eigener Abschnitt, welcher isoliert etwa die Personalpronomen im Zusammenhang mit den übrigen Pronomen behandelt, fehlt hier. Vermutlich hielt Colsoni das Phänomen für so selbsterklärend, dass eine kurze Information im Zusammenhang mit der deskriptiven Betrachtung der Verben genügte.<sup>392</sup>

Augenfällig sind bei der Darstellung des Verbs von Colsoni vor allem die graphischen Übersichten, die unter Zuhilfenahme von geschweiften Klammern eine gewisse Überschaubarkeit des Formeninventars generieren. Dies dürfte dem Anfangslerner auf relativ begrenztem Niveau ein gewisses Selbstvertrauen einflößen; der Stoff erscheint beherrschbar,

---

<sup>390</sup> Colsoni (1699), S. 10.

<sup>391</sup> Hierzu verweise ich auf die Abbildungen 4 und 5.

<sup>392</sup> Colsoni (1699), S. 11.

wenn man sich auf ihn nur mit der gebotenen Ruhe und Konzentration einläßt. Ferner finden sich viele kurze Beispielsätze und ein konsequent durchgehaltenes Primat der Übersetzung aus der Fremdsprache in die Muttersprache. Die Erklärungen konzentrieren sich auf das absolut Notwendige; tiefergehende Reflexionen und sprachtheoretische Betrachtungen sind von vornherein nicht intendiert. Die Sprachpraxis steht mit unmißverständlicher Klarheit im Vordergrund; alles, was hiervon ablenken könnte, wird weggelassen. In einer weiteren grammatischen Tabelle werden die regelmäßigen Deklinationen verdeutlicht. Dies geschieht unter einer Auflistung, wobei den Infinitivformen der Verben die für die Gruppenzuordnung jeweils konstitutiven Verbendungsmorpheme vorangestellt werden. Der Verbstamm, aus dem mittels der Flektionsmorpheme das flektierte, finite Verb generiert wird, läßt sich weiter unten ablesen. Schnelle Erfassung der wesentlichen Elemente und der Funktionsweise der französischen Elementargrammatik bewegen sich im Zentrum der gewählten Darstellungsweise und vermögen, möglicherweise mit einer leichten Hilfestellung eines Lehrers, den Schüler zügig über die Grundtatbestände in Kenntnis zu setzen. Es sei in diesem Zusammenhang noch einmal daran erinnert, dass sich in allen übrigen Grammatiken eine Definition des Explanandums *Grammatik* befand, welche den Leser über das zur Debatte anstehende Thema informieren sollte; diese Definition, so kurz und prägnant sie bisher auch ausfiel, fehlt hier jedoch komplett.<sup>393</sup>

Für reziproke und unpersönlich gebrauchte Verben folgen weitere Betrachtungen, wobei für letztere eine kurze definitorische Eingrenzung geboten wird, die allerdings in sehr einfacher Lexik und Diktion gehalten ist, aber vermutlich als unverzichtbar angesehen wird.

A Verb is called Impersonal, because the only third Person Singular is used throughout all Moods and Tenses, as [...]<sup>394</sup>

Wo regelmäßige Verben erörtert werden, darf selbstredend die Betrachtung und Analyse der unregelmäßigen Verben nicht fehlen; deren Erforschung schließt sich dementsprechend an. Da insbesondere das Verb aller oft mit Pronomen wie *y* und *en* kombiniert wird (*s'en aller* beispielsweise), wird dieser Teil der französischen Grammatik hier eingebettet. Morphologische Abweichungen der Verbflexion vom regelmäßigen Muster werden

---

<sup>393</sup> Colsoni (1699).

<sup>394</sup> Colsoni (1699), S. 16.

aufgeführt; für sämtliche regelmäßige Anteile innerhalb des Forminventars wird auf den allgemeinen Teil verwiesen. Dies erscheint plausibel, da es der Zielsetzung Colsonis entsprach, dieses Manual klein und handlich zu halten.<sup>395</sup>

Die Komposita werden in Zusammenhang mit dem Stammverb, aus dem sie abgeleitet werden, aufgelistet; auch dies geschieht mit der pädagogischen Intention, durch systematisches Veranschaulichen und durch das Präsentieren übersichtlicher Gliederungen und visueller Konstrukte Transparenz und Verständlichkeit zu gewährleisten. Der Leser respektive die Leserin erfahren, dass *mettre* sich mit entsprechenden Wortbildungsmorphemen zu *admettre*, *commettre* und weiteren Verben vereinigt.<sup>396</sup> Die Bedeutung ist in der Muttersprache daneben angegeben, so dass sich keinerlei Probleme ergeben dürften. Als charmante Lernhilfe erweist sich, dass aufgrund des gemeinsamen lateinischen Etymons vieler Lexeme die Übersetzung ins Englische dem französischen Urbild weitgehend entspricht, denn von *admettre* auf das englische Verb *to admit* zu schließen, dürfte aufgrund der Ähnlichkeit des Graphems naheliegend sein.<sup>397</sup>

Dem Verb *apprendre* ist allerdings nicht etwa das von der gleichen etymologischen Wurzel herrührende *to apprehend*, sondern *to learn* gegenübergestellt. Eine kontrastierende Konsultation des für das Englische als unumstrittenes Standardwerk geltende Oxford English Dictionary ergibt als Resultat, dass das polyseme *to apprehend* im Sinne von *to learn*, also dem Erwerben von Wissensbeständen, durchaus existierte und bis ins Jahr 1680 urkundlich bezeugt wird. Mittlerweile wird es allerdings in dieser semantischen Bedeutung als obsolet eingestuft; offenbar galt es aber auch schon zur Zeit der Entstehung dieser Grammatik als ein wenig veraltet.<sup>398</sup>

Der Anschluss der Verben mit den Präpositionen *de* und *à* wird im Weiteren thematisiert. Die Verben werden wiederum gruppiert und entsprechend graphisch übersichtlich präsentiert. Anspruch auf Vollständigkeit wird nicht erhoben, aber es wird ein relativ breites Angebot an den gängigsten und frequentesten Verben vorgestellt. Diese werden der besseren

---

<sup>395</sup> Colsoni (1699), S. 16 ff.

<sup>396</sup> Colsoni (1699), S. 27.

<sup>397</sup> Es mögen Ausnahmen existieren, in denen diese Korrespondenz nicht in diesem Maße existiert.

<sup>398</sup> Vgl. o. Verf.: „apprehend“ in: *Oxford English Dictionary*, <sup>2</sup>1989, Stand: [www.oed.com](http://www.oed.com) 10.09.2009 sowie o. Verf.: „learn“ in: *Oxford English Dictionary*, <sup>2</sup>1989, Stand: [www.oed.com](http://www.oed.com) 10.09.2009.

Auffindbarkeit halber lexikalisch geordnet und zudem mit einer kurzen Exempelkonstruktion dargestellt.<sup>399</sup>

Abgerundet wird dieses Werk mit einem weiteren, als relevant im Hinblick auf die Spracherziehung der Damen angesehenen Teil, der sich als „Catalogue of some pleasant Gallicisms“ darstellt und tatsächlich französische Beispielsätze mit zugehöriger Übersetzung ins Englische auflistet. Diese werden in Cluster gruppiert, welche mit römischen Zahlen überschrieben sind; insgesamt befinden sich achtzehn dieser kleinformigen Kapitel, daran schließen sich Betrachtungen zu den adverbialen Ausdrücken der Zeit, der Wochentage und Monate sowie der Jahreszeiten an. Tendenziell handelt es sich hiermit um Informationen, die eher dem Bereich des thematisch gebundenen Wortschatzes zuzuordnen sind, also nicht mehr um grammatische Phänomene im engeren Sinne des heutigen Begriffsverständnisses. Dabei finden sich auch Vokabellisten zu den Körperteilen, den familiären Beziehungen und vielem anderem mehr, wie etwa Dialogen, die allerdings thematisch häufig um eine Unterrichtssituation kreisen. Allerdings scheinen sie zeitweilig, dort, wo sie die französische Sprache und Grammatik berühren, noch additive Erklärungen zu liefern. Dabei können durchaus sprachanaloge und komparative Erklärungsmuster konstituiert werden.<sup>400</sup>

E. Vous en mettez, neant moins un (SIC) derrière le Verbe, quand vous faites une interrogation, pourquoi ?  
M. Vous faites la meme chose en Anglois, & dans toutes les autres Langues de l'Europe.<sup>401</sup>

Damit situiert sich das Werk als ein der praktischen Konversation und der Privatkorrespondenz dienliches Lehr- und Nachschlagewerk, das in dieser Hinsicht zwar eine begrenzte Auswahl an Informationen bietet, die aber hohe Zugriffswahrscheinlichkeit und Zeitökonomie gewährleisten. Wenn ein bestimmtes Lexem oder aber eine bestimmte Verbform vom Verfasser eines Briefes gesucht werden, so läßt es sich augenscheinlich in wenigen Augenblicken finden. Allerdings muss ein hohes Maß an Vertrautheit mit dem Band gegeben sein, da weder Index noch Inhaltsverzeichnis die Bedienung erleichtern.<sup>402</sup>

---

<sup>399</sup> Colsoni (1699), S. 34 ff.

<sup>400</sup> Colsoni (1699), S. 59 ff.

<sup>401</sup> Colsoni (1699), S. 69 f.

<sup>402</sup> Colsoni (1699), unter anderem S. 54 ff.



Vergleiche mit der Grammatik von Pierre Restaut<sup>403</sup> drängen sich hier geradezu auf, denn das Konzept der Dialogizität fand sich bereits in seiner Grammatik, und doch haben wir es hier mit einem etwas anders gelagerten Phänomen zu tun, denn die Dialoge stellen in Colsonis Instruktionswerk eine Textsorte unter anderen dar, welche zunächst Konversation und alltägliche Sprechakte abbilden sollen; die situative Verankerung bezieht sich hierbei im Wesentlichen auf die Lebenswirklichkeit des schulisch-pädagogischen Bereiches, auf die gepflegte Konversation und das sozial-gesellige Leben in einer von Salons und gebildeten Zirkeln geprägten Lebenswelt. Dabei können durchaus auch grammatikalische Themenstellungen ihren Raum einnehmen, aber der genuin grammatikalisch-morpho-syntaktische Phänomenkomplex wird eher in den „Observations“<sup>404</sup> und anderen sprachreflektiven Schlaglichtern zur Würdigung gebracht. Restaut hingegen strukturiert seine Grammatik ganzheitlich basierend auf dem dialogischen Textsortenmerkmal und zeigt sich darum bemüht, über eine Dialoggestaltung eine leichte Faßbarkeit und eine Senkung der intellektuellen Hürden bei der Erstbegegnung mit dem grammatikalischen Phänomen zu erreichen. Um Restaut noch einmal abschließend zu Wort kommen zu lassen:

Il (die Grammatik, der Autor) ne contient rien qui ne soit à **la portée des jeunes gens**, pour qui particulièrement il a été fait.<sup>405</sup>

Damit befindet sich Restaut in guter Gesellschaft, denn auch Juan Da Costa<sup>406</sup> unterwirft seine Grammatik dem formalen Prinzip der Dialoghaftigkeit, wobei die Antworten des fiktiven Lehrmeisters aufgrund ihrer längeren Dimensionierung dazu tendieren, ins Monologische abzudriften. Das Bestreben, bei umfangreicheren morphosyntaktischen Erkenntnisphänomenen eine vollständige Übersicht anzubieten, ist hierbei erkennbar.

---

<sup>403</sup> Pierre Restaut: *Abrégé des principes de la grammaire françoise. Par M. Restaut*, Nouvelle edition, augmentée de plusieurs demandes & réponses très nécessaires, London: chez De la Grange 1789, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 17.08.2009.

<sup>404</sup> Colsoni (1699), S. 1 ff.

<sup>405</sup> Colsoni (1699), Avertissement (Hervorhebung von mir).

<sup>406</sup> Vgl. Da Costa (1752).

#### 9.4.4. Résumé unter Beachtung der Vor- und Nachteile von Colsonis Werk

Zusammenfassend könnte man zu dieser Grammatik eine Reihe von teilweise mit Vorsicht zu genießenden Aussagen treffen. Die Gesamtdarstellung erinnert in ihrer knappen und auf den unmittelbaren Gebrauchsnutzen konzentrierten Konzeption an einen gehobenen Sprachführer heutiger Fassung; eine kurze Grammatik, die überdies nicht immer der strengen Gliederung nach den *parties du discours* folgt, die man aus anderen Grammatiken kennt, die sich tendenziell zumindest etwas wissenschaftsnaher gerieren, geht einer Kompilation von als nützlich erachteten Phraseologien und idiomatischen Ausdrücken voraus. Nicht grammatikalische oder linguistische Interpretation und Analyse sind Desiderat dieser Fassung, die sich, es sei noch einmal vermerkt, an „English Ladies“ wendet, also speziell an Frauen und weibliche Jugendliche; eine genaue Altersbestimmung der anvisierten Zielgruppe findet sich nicht.

Offenbar war es nicht Absicht, Frauen mit grammatiktheoretischen Betrachtungen zu verwirren und zu verstören. Dieses Werk gestaltet sich als ein vergnügliches und der Konversation zuträgliches Vademecum, „où les Bourdons des Grammairiens n’ont point d’accès“<sup>407</sup>, wo die Grammatiker möglichst ausgeschlossen bleiben. „[...] gouter et conserver la douceur“<sup>408</sup> scheint das vorrangigste Ziel auf der Agendaliste zu sein, sodass sich eine Gestaltung als konversationsbezogenes und übersichtliches kleines Manual anbietet. Allerdings, wie schon in früheren Kapiteln angeklungen, scheinen Grammatik und tiefergehende Betrachtungsweisen nicht als adäquat für „le beau sexe“ angesehen zu werden und bleiben daher den Frauen vorenthalten. Eine unter den heutigen Umständen als fair zu bezeichnende Beteiligung an den Bildungsgütern scheint zu jener Zeit zu unterbleiben.<sup>409</sup>

---

<sup>407</sup> Colsoni (1699), o. Paginierung.

<sup>408</sup> Colsoni (1699), o. Paginierung.

<sup>409</sup> Daran knüpft sich methodisch die Erkenntnis, dass Frauen als nicht oder nicht in demselben Maße bildungsbedürftig und bildungsfähig eingestuft wurden.

### 9.4.5. Die Anonymität des modernen Leseublikums und Strategien ihrer Überwindung

Ein letzter Blick sollte gelenkt werden auf eine Anzeige in eigener Sache: Der Verfasser bietet jungen Damen an, sie zu Hause zu besuchen, um sie in der französischen Sprache zu unterrichten. Diese kleine Anzeige wirft ein Schlaglicht auf die Unterrichts- und Sozialformen des Unterrichts, wie sie zu dieser Zeit gängig waren. Individualunterricht durch Hauslehrer, die ihre Schüler und Schülerinnen frequentierten, um Dienstleistungen im edukativen Sektor zu erbringen, gegen eine Bezahlung aller Wahrscheinlichkeit nach,<sup>410</sup> galt offenbar als eine der in privilegierten Gesellschaftsstrate übliche und empfehlenswerte Methode, um zeitökonomisch und rationell Lernfortschritte zu erzielen.

ALL Young Ladies and other Gentlewomen, that shall have occasion to be Taught at Home, may send word by the Penny Post to the Author of this Grammar, and they'll find him ready to wait on 'em at any time.<sup>411</sup>

Ähnliches offeriert auch ein anderer Grammatiker; allerdings bietet er nicht den Service, den Kunden zu Hause zu besuchen, sondern empfängt lediglich Zuhörer, denen ein Verständnisproblem den Lernfortschritt erschwert. Als Orte bietet er öffentliche *locations* an, in welchen auch Fragen und Anregungen zur Sprache kommen können. Tatsächlich scheint es so, dass *after-sale service* und Kundenbetreuung nicht erst Modewörter der heutigen Marketingstrategen und Unternehmensberater sind, sondern von der Idee her durchaus in früheren Zeiten eine wichtige Rolle gespielt haben. Verfasser und Autoren wirkten im achtzehnten Jahrhundert für einen Buchmarkt, und damit für den anonymen Leser, waren teilweise zumindest jedoch bestrebt, diese Anonymität im Interesse des Lesers aufzubrechen.

This Performance therefore is humbly submitted to the impartial Judgment of the Curious Grammatical Reader; and if any Gentleman requires the Author's Assistance in further explaining the whole, or in any part of this Grammar, in order to attain to a greater Perfection in the true Knowledge, and Use of the French Language, He is to be heard of at Mr. ANDREW MILLAR's,

---

<sup>410</sup> Über Preise und Konditionen schweigt sich der Autor aus, diese werden vermutlich „auf Anfrage“ kundgetan. Lediglich die Form der Benachrichtigung wird mit der Erwähnung der „Penny Post“ genannt.

<sup>411</sup> Colsoni (1699), S. 80.

Bookseller at Buchanan's Head, over against St. Clement's Church in the Strand, and at Forrest's Coffee-House, Charing Cross.<sup>412</sup>

## 9.5. Didaktisch-methodische Aspekte in der Grammatik von Pierre de Lainé

### 9.5.1. Allgemeine Aussagen und Quellenlage

Ein weiterer interessanter Grammatiker, der mit teilweise wohl als wegweisend anzusehenden Innovationen und didaktisch bestechenden Konzepten um das Interesse (und die Kaufkraft) der an modernen Fremdsprachen Interessierten wirbt, ist Pierre de Lainé, über den die weiterführende Literatur leider nichts zu berichten weiss, denn die Quellenlage hinsichtlich biographischer Daten und Aussagen bezüglich des oben Genannten ist als äußerst dürftig anzusehen; keine Informationen lassen sich den entsprechenden und einschlägigen Biographien und Bibliographien abtrotzen. Dies lässt es wiederum als denkbar und wohlgeraten erscheinen, die Betrachtungen zu diesem von der Nachwelt vernachlässigten Sprachlehrer als eine Art grammatikalisch-fremdsprachendidaktische Neuentdeckung zu thematisieren und seinen Vorstellungen, Konzepten und Studien im Sinne eines textrezeptiven Wahrnehmens eine kleine und bescheidene Renaissance zuzugestehen.<sup>413</sup>

Das Werk, mit dem Pierre de Lainé Aufmerksamkeit erregt, lässt sich als eine adressatenspezifische Schrift charakterisieren, bestimmt für die Ausbildung zweier Damen aus dem wohlbetuchten Adelsstande, die im Titel schon als Adressaten ausdrücklich genannt werden, Lady Mary und ihre Schwester Lady Anne.<sup>414</sup> Insofern erscheint die Bezeichnung „Princely Way“ durchaus nicht als großspurige Übertreibung, etwa im Sinne der Ankurbelung des Buchabsatzes. Die Heilige Schrift wird ebenso erwähnt als wesentliche Komponenten

---

<sup>412</sup> Vgl. Thomas Blair: *A compleat and easy French grammar, in a method entirely new; which contains, all the parts of speech explain'd. By T.B. Gent.*, London: Strahan and Millar 1736, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 11.09.2009, S. iv.

<sup>413</sup> Jean-Pierre Lobies (Hrsg.): *Index Bio-Bibliographicus Notorum Hominum*, Osnabrück: Biblio Verlag ab 1973, zudem J. Chr. Ferdinand Hoefer (Hrsg.): *Nouvelle Biographie Générale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos temps, avec les renseignements bibliographiques et l'indication des sources à consulter*, Paris: Didot 1862-70.

<sup>414</sup> Da das Klientel den denkbar höchsten Gesellschaftsstrata entstammt, erstaunt es umso mehr, dass ein von vornehmer Kundschaft als würdig empfundener Sprachlehrer nicht in irgend einer schriftlich niedergelegten Form Spuren hinterlassen hat; denkbar wäre allerdings eine Begründung mittels des offenbar nicht sehr hoch platzierten sozialen Status eines Lehrers generell zu jener Epoche.

dieser Grammatik wie auch die Fabeln des Äsop<sup>415</sup> in „Burlesque French“, welches vermutlich auf ein eher niedriges sprachliches Register hinweist; die einschlägigen Wörterbücher wie das Oxford English Dictionary sprechen in diesem Zusammenhang von Imitation im Sinne einer parodistischen Wiedergabe; satirische Einlagen werden mit diesem Begriff belegt, auch teils synonym verwendete Begriffe wie „grotesque“ oder „mockery“ finden Erwähnung.<sup>416</sup>

Das Werk war, wie angedeutet, zunächst nur für den Nachwuchs gekrönter Häupter bestimmt; an eine Publikation des Werkes war zunächst noch nicht gedacht. Entsprechend den Angaben, die wir dem Vorwort entnehmen können, gab der Händler selbst den Anstoß zur schriftlichen Niederlegung und zum Druck des Werkes. „[...] It should have remained buried in Oblivion, and have ran the Fate common to all Books out of date and use“, wie De Lainé unter rhetorischem Rückgriff auf die zu jener Zeit gängigen Bescheidenheitstopoi und Autodenigrationsmodi erklärt, jedoch muss der Buchhändler vor dem Hintergrund seiner absatzwirtschaftlichen und verlegerischen Erfahrung dem Verfasser freundlich zugeredet haben („[...] had not the Bookseller, who thought it worth both his Charges and my Trouble to revive the same, perswaded me to expose it a second time to yours and the Worlds Censure.“) Darüberhinaus gesteht De Lainé einige Fehler der Drucklegung, die er im Vorwort noch korrigiert; sie rechtfertigen noch keine Errata-Liste und werden bei der nächsten anstehenden Auflage ausgemerzt.<sup>417</sup>

Zur Auswahl der Komponenten dieses Werkes nimmt De Lainé sehr dezidiert und offensiv Stellung; Kompilationen von Redemitteln und phraseologischen Assortiments hält er für

---

<sup>415</sup> Es mag hierbei die Frage aufgeworfen werden, warum nicht die Fabeln von Jean De La Fontaine aufgegriffen wurden. Denkbar erscheint, dass Äsop als antiker Dichter im neuzeitlichen Europa eine unbestrittene Institution darstellt, die nicht hinterfragt wurde. Möglich erscheint aber auch der Gedanke, dass die in äußerst gewählter Diktion und Syntax verfassten Fabeln des französischen Dichters vom Schwierigkeitsgrad her gesehen den Schülern und Schülerinnen (wie in diesem Falle) nicht ohne weiteres zuzumuten waren.

<sup>416</sup> Oxford English Dictionary, <sup>2</sup>1989, Stand: [www.oed.com](http://www.oed.com) 10.09.2009, Suchbegriff: „burlesque“, vgl. auch Joseph T. Shipley (Ed.): *Dictionary of World Literary Terms. Forms-Techniques-Criticism*, London: George Allen & Unwin 1970, Suchbegriff: „burlesque“, Gero v. Wilpert: *Sachwörterbuch der Literatur*, Stuttgart: Kröner <sup>7</sup>1989, Suchbegriff: „burlesque“.

<sup>417</sup> Pierre de Lainé: *The Princely Way To The French Tongue, As it Was First Compiled For the Use of Her Highness the Lady Mary, and since Taught Her Royal Sister The Lady Anne. To which Is Added a Chronological Abridgement of the Sacred Scripture by Way of Dialogue. Together with a Larger Explication of the French Grammar, Choice Fables of Aesop in Burlesque French, and lastly some Models of Letters French and English. By P.D.L. Tutor for the French to both Their Highnesses. The Second Edition.* London: gedruckt von J. Macock für H. Harrington 1677, Stand Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 30.10.2009, Image 6.

wohlfeil und allzu populär in ihrer an vordergründigen Nützlichkeitsbetrachtungen orientierten Bewertung. Lassen wir den Verfasser hierzu selbst zu Wort kommen:

It will doubtless be alledged, that a Chronological Abridgment of Sacred Scripture is not proper for such a Book, which tending only to the leading young Learners of French to the Knowledge of that Tongue, it most commonly filled with Common Phrases and Expression: But I answer, That my aim being to instruct the Understanding as well as the infusing French into the Learner, I thought such an Introduction into that divine History, which doth so highly concern every Christian to know, would not prove unacceptable.<sup>418</sup>

Kognitive Kapazitäten („Understanding“) sollen also ebenso geschärft werden (und dies geschieht über die Textauslegung und Exegese der Heiligen Schriften), wie dem Lernenden die sprachlichen Mittel des Französischen nahegebracht werden. Da es jedem Christen nutzt und frommt, sich in die Lektüre des christlich-abendländischen Schöpfungsmythos zu vertiefen, so glaubt De Lainé, könne hieran wohl keinerlei Kritik geäußert werden. Allerdings schneidet De Lainé eine sehr wichtige Fragestellung an, die vermutlich auch den Diskurs folgender Jahrhunderte bestimmen wird: „Infusing French into the Learner“ wird – obwohl man vermuten könnte, dass die Vermittlung von praktischen Sprachkompetenzen bei einer pädagogisch orientierten Grammatik im Vordergrund stehen müsste, und dies zudem bei Schülern im Kindesalter – auf den Status eines Zieles unter mehreren zurechtgestutzt. Daraus ergibt sich die Fragestellung, ob Französischmanuale noch etwas anderes bewirken können als die Vermittlung von Sprachkompetenzen im Mündlichen und im Schriftlichen; diese Frage kann hier nicht abschließend beantwortet werden; für den Fall der Grammatik des Pierre (Peter) De Lainé hingegen kann die Aussage formuliert werden, dass auch die intellektuellen Kompetenzen geschult werden müssen.

## 9.5.2. Aufbau und Funktionalität der Elemente

Es ist schwer zu sagen, allenthalben zu vermuten, welchen Gründen oder Motiven es geschuldet ist, dass weder Gliederung noch Index, geschweige denn ein paginiertes

---

<sup>418</sup> De Lainé (1677), Image 6 f.

Inhaltsverzeichnis vorhanden sind, aber vermutlich galt das Werk als übersichtlich genug, um auch ohne die genannten Ausstattungselemente hinreichend zeitnahe Hilfestellung zu bieten. Dieser Mangel, wenn man ihn so bezeichnen möchte, ist noch relativ weit verbreitet, und bei schmalen Bändchen von vielleicht 50 Seiten erscheint ein solches Navigationshilfsmittel noch entbehrlich; weniger überzeugend erscheint dies Argument angesichts einer Dimensionierung von etwa 350 Seiten, die nicht mehr in wenigen Augenblicken durchzublättern sind.<sup>419</sup>

Wesentlich ist, dass diesem Werk noch vor Einsatz der regulären Paginierung ein kurzer Apparat von Lexemen und sprachlichen Ausdrucksmitteln vorangestellt wird, welche zum Teil deiktisch handhabbares Orientierungswissen inkorporieren und somit für Erklärungen und Definitionen hilfreich erscheinen könnten. Dies mag vielleicht selbstverständlich erscheinen und somit keiner weiteren Erwähnung, gar Erklärung bedürfen, aber so verhält es sich in der Tat keineswegs, denn die mit Abstand meisten Grammatiken, soweit sie zur Verfügung standen, beginnen, eine Art standardisierter Programmatik zu fahren, indem sie das Alphabet und die Aussprache der einzelnen Buchstaben und Buchstabenkombinationen, der Konsonanten, Vokale, Diphthonge und Triphthonge erläutern oder doch zumindest mehr oder weniger übersichtlich auflisten. Dieser Vorgehensweise kann man durchaus Vorteile abgewinnen, denn mit der Aussprache und Schreibung von Buchstaben und häufig einzelsprachspezifischen Sonderzeichen wie etwa dem System von *accent* und *cédille* beginnt jegliche sprachliche Aktivität; einem Schüler, der die Ausspracheregeln nicht kennt, ist jede Möglichkeit zum Erwerb von Vokabeln und sprachlichen Ausdrucksmitteln genommen, denn er kann sie nicht artikulieren. Hier jedoch werden bestimmte zentrale Begriffe, die der Verortung von teils ordinal skalierten Begriffen dienen, und deiktische Funktionen übernehmen können, gleich vorangestellt.

Before you begin any thing of Letters or Rules, you may learn how to call in French these few things following:

Parts of the Body

[...]

Number of the Letters

[...]

The Days

[...]

The Months

---

<sup>419</sup> De Lainé (1677).

Die einzelnen Lexeme und Vokabeln finden sich aufgelistet, und es ist naturgemäß ein Leichtes, diese zu lernen und sich einzuprägen.

Zu der grundlegenden Bedeutung gewisser Wortfamilien, insbesondere jener der Deixis und der körperlich-räumlichen Selbstwahrnehmung, sollten an dieser Stelle einige wenige Bemerkungen anschließen. Der phänomenologischen Verschränkung von Linguistik und grammatikalischer Genus-Zuweisung einerseits und den anthropologischen Betrachtungen und Ordnungskategorien auf der anderen Seite widmet sich Létoublon in seinem Aufsatz. Viele grammatikalische Phänomene lassen sich darstellen über eine anthropologische und anthropologisierende sowie anthropomorphisierende Präsentationsweise, die etwas über unsere Wahrnehmungsweisen von Welt und Gesamt auszusagen vermag. Damit gliedert sich die Linguistik ein in die Anthropologie als einer Lehre oder Betrachtungsweise, die etwas über menschliche Verhaltensweisen postuliert, soweit es in sprachlich-verbalisierter Form, sei es nun dem *code graphique* oder dem *code phonique* oder aber dem *code écrit* oder dem *code oral* gemäß, geäußert, also aus dem System der körperlichen Kohärenz emittiert wird. Dabei gilt es, auf den „homme mesure de toutes choses“ abzustellen, der in der Tat als Maß aller Dinge in Erscheinung tritt und die Messlatte für alle Koordinierungsvorgänge in spatialer Hinsicht bereitzustellen vermag.<sup>421</sup>

Insbesondere „la grammaticalisation de noms des parties du corps devenus des prépositions ou des adverbes sert à l’homme à penser et à exprimer sa position spatiale“<sup>422</sup>, wie Létoublon scharfsinnig skizziert. Dabei lässt sich dies als eine Systematik der deiktischen Verortung kennzeichnen – im Zentrum der Person selbst, also im Origo des *hic et nunc*, überkreuzen und überlagern sich die Achsen der spatialen Zuordnung. Damit kommt diesem Orientierungsvokabular eine herausgehobene Position zu; insofern stellt dieses Vokabular eine nicht zu unterschätzende Grundausrüstung in linguistischer wie sprachpraktischer Hinsicht dar. Pierre de Lainé hat diese Voraussetzungen offenbar durchschaut, indem er ein Basisvokabular als sprachpraktische Grundausrüstung, als fremdsprachendidaktisches und -

---

<sup>420</sup> De Lainé (1677), Image 6 ff.

<sup>421</sup> François Létoublon: „La linguistique aux frontières de l’anthropologie et de la phénoménologie“ in: Claude Debru (Hrsg.): *Recherches sur la philosophie et le langage. Le langage et le mental*, Grenoble: Université des Sciences Sociales de Grenoble 1987, S. 83.

<sup>422</sup> Létoublon (1987), S. 83 ff.



praktisches Propädeutikum vorausschickt, und zwar insbesondere und mit zielführender Absicht genau jenes, welches eine sinnträchtige Verortung in Raum und Zeit ermöglicht und versinnbildlicht. Dieses Orientierungswissen gestattet es dem in die französische Sprache Initiierten, seine in Folge weiterer Sprachstudien sukzessive gewonnenen Kenntnisse zu verarbeiten und zu organisieren. Dieser Vorgang entspricht, wenn dieser vermutlich etwas problematische Vergleich statthaft ist, dem mathematischen Vorgehen, das bekanntlich dazu neigt, Terme „vor die Klammer zu ziehen“, hier wird ein Wissen vor die Klammer gezogen, das als Orientierungswissen letztlich sämtliche weiteren Lektionen und Wissensbestände affiziert.

Daran schließt sich ein Teil an, welcher dem Alphabet, den diakritischen Zeichen, mit anderen Worten, der Orthographie sowie der Phonologie gewidmet ist. Dabei findet sich ein Ensemble von Wörtern, die alphabetisch gelistet sind, wobei Untergruppen je nach Zahl der Silben gebildet wurden; man beginnt folgerichtig mit den *monosyllabes* und geht über zu den Zweisilbern und Dreisilbern. Daran schließt sich ein relativ opulenter Teil hinsichtlich der Ausspracheregeln an, der zu jedem der Buchstaben des Alphabets eine Fülle an detaillierten Informationen und übersetzten Beispielsätzen liefert. Dabei geht eine wichtige Handlungsempfehlung fast unter, da sie direkt im Anschluss an die Betrachtungen zum Buchstaben Z angereiht zu finden ist, aber in keiner Weise visuell hervorgehoben wird:

You must avoid making French out of the English word for word, or English out of French.<sup>423</sup>

Diese Aussage bezieht sich auf eine oftmals von Anfängern gezeigte Strategie, die, in Ermangelung anderer Lösungsmöglichkeiten, oft gewählt wird: es werden hierbei die unbekannten Lexeme aus der Muttersprache in die Zielsprache übersetzt, wobei oftmals nicht das korrekte Lexem getroffen wird und zudem eine Syntax erzeugt wird, welche als nicht normgerecht in der Zielsprache einzustufen wäre. Eine *traduction mot-à-mot* oder eine *translation word by word* wird in der Regel zu unbefriedigenden Übersetzungsleistungen führen und kann daher nicht als erfolgsversprechende Strategie Geltung beanspruchen. Genauso gilt es natürlich, beim Rückübersetzen aus der Fremdsprache in die Muttersprache

---

<sup>423</sup> De Lainé (1677), S. 39.

morphosyntaktische Angleichungen vorzunehmen, damit nicht fehlerhafte Sätze und Sprachdokumente in der eigenen Sprache entstehen.<sup>424</sup> Allerdings ist diese Ermahnung einer linguistisch-didaktischen Technik geschuldet, die dem Lernenden einen direkten und bequemen Zugriff zum Französischen ermöglichen soll; es handelt sich um eine tentative und zumindest approximative Herangehensweise der Wort-für-Wort-Übersetzung, die allerdings in eine den Normen und Gegebenheiten der englischen Syntax entsprechende Formulierung korrigiert wird. Ganze Syntagmen und idiomatische Einheiten müssen als Block übersetzt werden, aber es scheint Lernenden eine Hilfestellung zu vermitteln, wenn auch auf der Ebene der einzelnen Lexeme und Wörter eine Gegenüberstellung mit der Muttersprache vollzogen wird, denn dies ermöglicht es, dem Lernenden auch affektiv ein Gefühl der aktiven Beherrschbarkeit des Problemkomplexes, den das neue Idiom ja konstituiert, zu erwerben. Zudem erlaubt es möglicherweise, Sätze selbst einmal zu formulieren und sie gezielt und dennoch normgerecht abzuändern, die stilistische Variationsbreite auszuweiten.<sup>425</sup>

Ab Seite 44 erscheinen wichtige Redemittel für die Bewältigung kommunikativer Situationen, wobei die Auswahl der Redemittel in thematischer Hinsicht individuell perspektivisch gebrochen erscheint, denn die ersten Sätze, die hier dem Lernenden angeboten werden, sind aus dem religiösen Register entlehnt und mögen anlässlich eines Gottesdienstes vermehrt auftreten. Durchaus hilfreich sogar aus heutiger „moderner“ Sichtweise sind Ausdrücke, die in einem Kursszenario auftreten könnten und Äußerungen und Fragen zum Spracherwerb beinhalten.<sup>426</sup> Sehr hilfreich sind auch dialogische Konstruktionen und als relativ situationstypisch anzusehende Redemittel und konversationelle Versatzstücke im Zusammenhang mit der Nahrungsaufnahme, etwa im Rahmen eines Festmahls bei Privatpersonen oder im Restaurant. Den allgemeinen Gepflogenheiten der Zeit geschuldet sind die Gebetsformeln, welche zu allererst und als separater Block hervorgehoben erscheinen; diese würden in einem Sprachführer in der Form, wie sie heutzutage von Verlagen wie Klett oder Langenscheidt erfolgreich verlegt werden, sicherlich nicht Erwähnung finden. Darüber hinaus finden sich sehr hilfreiche und hochgradig problemlösende Formulierungen durchaus profaner Art, wie etwa die Bitte, dem Sprecher die Bestecke zu reichen oder die Bekundung kulinarischer Präferenzen;<sup>427</sup> all diese Äußerungen finden sich visuell sekundiert von den englischen Übersetzungen in Kursivdruck. Die

---

<sup>424</sup> De Lainé (1677), S. 39.

<sup>425</sup> De Lainé (1677), S. 39 ff.

<sup>426</sup> De Lainé (1677), S. 44.

<sup>427</sup> De Lainé (1677), S. 64.

eingangs getroffene Aussage, „Infusing French into the Learner“<sup>428</sup> sei nicht oder nicht so sehr die Absicht des Verfassers, könnte Anlass zu Befürchtungen geben, die offenbar unbegründet sind: Ein allzu gravierender Verzicht auf praktisch relevante Redemittel und kommunikatives Inventar zugunsten einer aus politisch korrekter Frömmelei ins Unermessliche anwachsenden Flut erbaulicher Predigten und Traktate lässt sich hier nicht beobachten.

Ab Seite 112 führt der Verfasser den Leser ein in die Welt der Heiligen Schrift, und zwar in einer Form, die wir bereits aus einigen Grammatiken wie der von Perrin oder Restaut kennen; es handelt sich um die das Lehrer-Schüler-Gespräch simulierende Dialogform. In inhaltlich-thematischer Sicht wird die Darstellung um eine genaue Aufführung der Könige Israels<sup>429</sup> angereichert.

Die eigentliche Grammatik, verstanden als das Ensemble aus Formeninventar und Anwendungsregularien auf morpho-syntaktischer Ebene schließt sich ab Seite 208 an; auch diese Darstellung simuliert ein Lehrer-Schüler-Gespräch. Die wesentlichen *parties du discours* finden Erwähnung; die Anordnung dieser erscheint nicht auffällig. Auf die Artikel und die Adjektive folgen die Pronomen, die Verben und Adverben. Interessant wäre noch der Gesichtspunkt der relativen Gewichtung: erst nach den kommunikativen Redemitteln und modellhaften Gesprächen wird der grammatikalische „Kern“ geboten, und dies auch nur in einer relativen Kürze. Etwa 100 Seiten von 350 Seiten Gesamtumfang entsprechen etwa dreißig Prozent und ordnen die Morphosyntax als einen der wichtigsten, aber nicht den wichtigsten oder gar einzig bedeutsamen Teil der Spracheinführung ein.<sup>430</sup>

Auf die (aus Schülersicht) bittere Medizin der Grammatik im engeren Sinne folgen noch weitere Lernarrangements, die der Vermittlung von idiomatischen Redewendungen dienen; es

---

<sup>428</sup> De Lainé (1677), Image 6.

<sup>429</sup> Die Geschichte der Könige Israels ist durchaus nicht frei von Gräueltaten. Es erscheint dem modernen Leser mitunter verwunderlich, welche historischen Grausamkeiten dem nach heutigem Sprachgebrauch als Minderjährige bezeichneten Schülern (in diesem Falle zwei noch sehr junge Prinzessinnen) zugemutet werden, zumal Philosophen und Bildungstheoretiker der frühen französischen Neuzeit nicht müde werden, die „mollesse“ und die Zartheit des kindlichen Gehirns zu betonen.

<sup>430</sup> De Lainé (1677), S. 208 ff.

handelt sich hierbei um kurzweilige Fabeln des Äsop<sup>431</sup> in einer Übersetzung ins Französische<sup>432</sup> sowie anschließend um eine Kollektion von Musterbriefen.<sup>433</sup>

Bei den Fabeln handelt es sich um klassisch zu nennende Fabeln mit teils hohem Bekanntheitsgrad wie jene vom Lamm und dem Wolf, welcher das Lamm der Verunreinigung von Trinkwasser bezichtigt und, argumentativ unterlegen, ihm die Verwendung von Ausflüchten vorwirft, um einen Vorwand zu finden, das wehrlose Tier zu verzehren.<sup>434</sup> Kleine politische Spitzen etwa gegen den Nachbarn im Osten finden Eingang in die Fabeln, denn der Kampf zwischen dem Frosch und der Ratte wird in der Moral wie folgt wertend und auf die politische Gesamtlage transferierend dargestellt:

Ou tel qu'on voit dans leur Province  
Se quereller deux petis Princes,  
Sans savoir pourquoi ni comment,  
Se<sup>435</sup> qu'on nomme chez nous querelle d'Allemand,  
Cependant un grand Roi s'en mêle, & les dépouille,  
Comme fait Sieur Milan, le Rat & la Grenouille.<sup>436</sup>

Der Begriff „querelle allemande“ gilt zumindest heute als fester Begriff für einen sinnlosen oder mittlerweile sinnlos gewordenen Konflikt, an dem die Streitparteien aber fanatisch festhalten, weil sie den Gesichtsverlust befürchten. Insbesondere die Deutschen werden als dummliche und verbissene Streithammel empfunden, mit denen eine Einigung im Guten schwer möglich ist; auch dies ist als ein Beitrag zur Alteritätsperzeption und zur oftmals perspektivisch und subjektiv gebrochenen Wahrnehmung anderer Kulturen oder Geisteshaltungen zu verstehen.

Zu der Kollektion an Briefen lässt sich bemerken, dass sie einem selektiven Prinzip folgen: Sie sollen speziell auf die Bedürfnisse eines Kindes abgestimmt sein und berühren verschiedene Schreibansätze, wie sie für ein Kind realistischerweise auftauchen und zu Tage treten können. Der erste Brief wird von einem imaginativen Kind an seine Mutter verfasst und

---

<sup>431</sup> De Lainé (1677), S. 305.

<sup>432</sup> Diese Fabeln werden nicht ins Englische übersetzt. Dies überrascht, da diese in Versform gebundene Prosa in syntaktischer und lexikalischer wie auch in stilistischer Hinsicht auch für einen ambitionierten Schüler eine Herausforderung darstellen.

<sup>433</sup> De Lainé (1677), S. 329.

<sup>434</sup> De Lainé (1677), S. 307 f.

<sup>435</sup> „Se“ steht hier für das Demonstrativum „ce“, nicht etwa für das Reflexivpronomen.

<sup>436</sup> De Lainé (1677), S. 309.

wird, wie die übrigen Briefe, ins Englische übersetzt. Die Briefe erscheinen aus heutiger Sicht etwas künstlich hochtrabend und wenig kindgerecht formuliert, allerdings ist dies selbstverständlich der Ästhetik der damaligen Zeit geschuldet; zudem finden sich Bescheidenheitsgemeinplätze und Formen der Denigration der eigenen Person, ebenso wie übertrieben erscheinende Huldigungen dem Empfänger gegenüber. In weiteren Briefen wird thematisch die Sequenz der Gewährung von Aufmerksamkeit problematisiert; so entschuldigt sich die kleine Tochter bei ihrem Vater, zuerst ihre Mutter mit einem Brief bedacht zu haben; dies wäre anders geschehen, wäre sie kein Mädchen, sondern ein Knabe („Si j'étais Garçon, je ne l'aurais pas fait; mais comme je suis Fille, Maman aurait eû raison de se plaindre de moi [...]“). Auch wenn es reizvoll wäre, muss eine zu detaillierte Darstellung und Analyse der Geschlechterverhältnisse, wie sie sich in diesen Briefen offenbart, zwar nicht zur Gänze unterbleiben, aber auf ein konzises Niveau begrenzt werden. Bedeutsam sind jedoch die ausdifferenzierte Rollen von Mädchen und Knaben und die Form ihrer gesellschaftlich-normativen Zuschreibung im Rahmen des Bildungsdiskurses.<sup>437</sup>

### 9.5.3. Sprachdidaktische Besonderheiten und Innovationen

Manche Besonderheiten und Innovationen sind bereits in den Darlegungen zum inhaltlich-formalen Aufbau des Werkes zu Tage getreten; sie seien an dieser Stelle komplettiert und fokussierend herausgehoben, um den zentralen Aspekt des Didaktischen in den Grammatiken eingehend zu würdigen.

Von großer Bedeutung ist insbesondere die Verwendung einer Lautschrift, die vermutlich dem Briten eine große Hilfe sein dürfte. Diese Lautschrift vermag es vielleicht nicht exakt, den Laut nachzubilden, den der Franzose formt, auch steht ein *International Phonetic Alphabet* nicht zu Gebote, aber es bietet eine gewisse Hilfeleistung; vermutlich würde ein Franzose die sprachlichen Äußerungen eines Briten, der auf dieser Grundlage phonische Realisationen produziert, mit etwas gutem Willen verstehen und richtig einordnen. Selbst wenn heutige Experten der Linguistik diese etwas rudimentären und mitunter problematisch hausbacken erscheinenden Hilfsmittel der Aussprache höflich belächeln, so muss herausgehoben werden, dass zu einem sehr frühen Stadium das Prinzip einer Lautschrift

---

<sup>437</sup> De Lainé (1677), S. 330.

vielleicht erstmalig aus der Taufe gehoben und versuchsweise eingeführt wurde. Aufbauend auf einem vielleicht nicht in allen Facetten optimalen Konzept ist es wiederum ein Leichtes, schrittweise und im Laufe der Zeit gewonnenen Erfahrungen folgend Verbesserungen einzuführen, aber ein Erstlingswerk innovativen Charakters vorzustellen, das im Rahmen von Buchbesprechungen, Zeitungsartikeln und Rezensionen dem Kreuzfeuer der auch im achtzehnten Jahrhundert nicht immer als fair und ausgewogen zu bezeichnenden Kritik ausgesetzt wird, erfordert, metaphorisierend und geringfügig positivierend ausgedrückt, ein gewisses Rückgrat. Am Beispiel der Monate des Jahres lässt sich exemplarisch die approximative Abbildung der französischen Laute in die englische Sprache und Sprechweise demonstrieren; entsprechend sind auch die Tage der Woche in die englische Graphie übertragen. Eine Übersetzung der Lexeme ins Englische (auf der semantischen Ebene) hielt der Verfasser aufgrund der Nähe zum Englischen nicht für erforderlich und glaubte daher plausiblerweise, darauf verzichten zu können.<sup>438</sup>

The Days.  
 Dimanche, Deemansh.  
 Lundi, Leunddee.  
 Mardi, Mardee.  
 Mercredi, Mercredee.  
 Jeudi, Joeudee.  
 Vendredi, Vandredi.  
 Samedi, Samdee.<sup>439</sup>  
 The Months.  
 Janvier, Shanveeyea.  
 Fevrier, Fevereeyea.  
 Mars, Marrs.  
 Avril, Averillie.  
 Mai, Mey.  
 Juin, Shewin.  
 Juillet, Shewilliet.  
 Aoust, Oote.  
 Septembre, Septambre.  
 Octobre, Octobre.  
 Novembre, Novambre.  
 Decembre – Dessambre.<sup>440</sup>

---

<sup>438</sup> De Lainé (1677), Image 7.

<sup>439</sup> De Lainé (1677), Image 8.

<sup>440</sup> De Lainé (1677), Image 8.

Ein weiteres Konzept, das eine gewisse Strukturähnlichkeit mit den Glossen und Interlinearübersetzungen verrät, ist das der wortwörtlichen Übersetzung, das bereits angesprochen wurde. Während die Glossen aber auf Schwierigkeitspotenziale fokussiert und selektiven Charakters waren und zudem keinen Anspruch erhoben, das phraseologische Gesamt hinreichend abzubilden, wird hier der Versuch unternommen, sowohl die dem fremdsprachlichen Satzgefüge entsprechende Version der korrekten englischen Version gegenüberzustellen; dies verbunden mit der expliziten, vom Autor ausgesprochenen Warnung, wortwörtliche Übersetzungen zu meiden und auf die Syntax der Zielsprache Bezug zu nehmen.<sup>441</sup>

#### **9.5.4. Abschluss**

Abschließend lässt sich die Aussage formulieren, dass eine Vielzahl von Elementen, Kapiteln und Textsorten gezeigt werden, die allerdings noch keine programmatische Reihung im Sinne eines kursorischen Durcharbeitens im heutigen Sinne erkennen lässt; dies bleibt der Verantwortung des Lehrenden überlassen. Allerdings ist auch hier deutlich geworden, dass eine Grammatik, verstanden als Grammatik im weiteren Sinne, also als Sprachlehrwerk, mancherlei, wenn nicht viele Teile und Komponenten enthalten muss, die alle beim Erlernen einer Sprache ihre Berechtigung haben und darüberhinaus dabei helfen, Ermüdungserscheinungen vorzubeugen. Dialoge, familiäre Redewendungen, Briefe, aber auch grammatikalische Betrachtungen etwa der Verbkonjugation besitzen alle ihre Bedeutung und sind unverzichtbar, um nicht nur in einer als automatisiert zu bezeichnenden Art und Weise Formeninventare herbeten zu können, sondern auch prozedurales Wissen zu generieren, linguistisches Wissen wie auch Kulturwissen, das es dem Briten erlaubt, sowohl mündlich als auch schriftlich, registergetreu und stilistisch angemessen mit seinen frankophonen Zeitgenossen in Kontakt zu treten und sich mit diesen auf angenehme Weise auszutauschen.

---

<sup>441</sup> De Lainé (1677), S. 39.

## 9.6. Die Grammatik von P. Chardon

### 9.6.1. Allgemeine Aussagen und Quellenlage

Aus der Spätphase des achtzehnten Jahrhunderts stammt dieses Werk, das in der zweiten Auflage im Jahre 1798 erschienen ist.<sup>442</sup> Es bezeichnet sich selbst im Titel als Arrangement von Übungen und Aufgaben, unterstreicht seinen selbständigen Charakter eindrucksvoll durch den Hinweis auf Regelwerke, die offenbar bedarfsgerecht der jeweiligen Übung vorangestellt werden, von einer „Präfigierung“ ist in diesem Zusammenhang die Rede; ein Präfix erscheint denn auch als ein Morphem, das einem Stamm vorausgeht und dessen Sinn, seltener aber die Wortklasse verändert, und sich als Affix von der Suffigierung und der eher raren Infigierung abhebt. Zum Autor selbst ist praktisch nichts bekannt; Nachforschungen etwa im Index Bio-bibliographicus Notorum Hominum haben diesbezüglich keine Befunde über einen Grammatiker oder Sprachlehrer und Praktiker dieses Namens erbracht. Die einzigen Informationen, die zu Gebote stehen, sind augenscheinlich jene, die man aus der Grammatik selbst und den Aussagen des Verfassers im Vorwort zu ziehen vermag.<sup>443</sup>

### 9.6.2. Konzeption und Dimension

Das Werk ist konzipiert als Anfängerwerk, das bewusst nicht umfangreich ausfallen darf. Für den in die französische Sprache Einstiegenden ist ein Zuviel an teilweise irrelevanten oder von rein akademischem Interesse sich darstellenden Informationen abträglich, sodass zunächst Klarheit erzeugt werden soll anstelle der Provokation von Verwirrung. Der Leser, der aber noch tiefergehende Informationen wünscht, wird auf die einschlägige weiterführende Literatur verwiesen, deren kein Mangel besteht. Aber er ist dann, nach Durcharbeitung dieses kompakten Manuals, in die Lage versetzt, diese Literatur bewusst zu selektieren und zu rezipieren. Die elementaren Manuale bieten damit eine Art Einstiegshilfe; sie wirken im Sinne einer Türöffnerfunktion und erlauben es dem nun mündigen Konsumenten und Bildungsbürger, eine fortführende Grammatik seinen individuellen Präferenzen und Vorlieben gemäß auszusuchen und zu selektieren; gleichzeitig könnte er auch im Bereich der

---

<sup>442</sup> Hierzu erlaube ich mir, auf Abbildung 6 zu verweisen.

<sup>443</sup> Jean-Pierre Lobies (Hrsg.): *Index Bio-Bibliographicus Notorum Hominum*, Osnabrück: Biblio Verlag ab 1973.



französischen Literatur Texte wählen und durcharbeiten, die ihn im Bereich der Stilistik und des mit Raffinement betriebenen Ausdruck weiter schulen. Der Verfasser skizziert damit implizit eine Art Phasentheorie dergestalt, dass kein Werk und keine Grammatik existiert, die ihn von Anfang bis Ende des Lernprozesses, den es als prozessual in seiner innersten Struktur zu begreifen gilt, begleitet; tatsächlich muss man sich den Lernprozess in eine Abfolge von Schritten zerlegt vorstellen, deren erster in dem Erwerb des „minimum nécessaire“ besteht, dem aber weitere Schritte folgen können, wie etwa die weitere Beschäftigung mit der französischen Morphosyntax, dem Versmaß oder der französischen Literatur und Kultur.

This treatise is short, but when it is considered that it is intended only for the use of beginners, it will, I trust, be found long enough, since it contains all that is necessary to give them, in short time, a clear idea of the French grammar. The difficulties in the exercises increase by degrees [...]  
[The learner] will be able to make use of books more extensive and more difficult.<sup>444</sup>

### 9.6.3. Aufbau und didaktische Elemente am Beispiel des französischen Teilungsartikels (*partitif*)

Bedeutsam ist der Aufbau des Werkes in der Mikrostruktur; in jedem Kapitel werden zunächst sehr kurze Regelformulierungen sowie das wesentliche Formeninventar gegeben. Die Erklärung erfolgt auf Englisch, nicht etwa auf Französisch, aber auch nicht, wie es in manchen Grammatiken zu finden ist, zweisprachig. Übersetzungen oder Übungen werden mit Vokabelhilfen gegeben; eher am Anfang stehen Lückentexte. Ein interessantes Beispiel bietet etwa der Partitif, da er auch in der englischen Sprache nicht existiert.<sup>445</sup>

Partitive Article    some, du, m. de la, f. usw.

Give me some bread  
Donnez moi    pain m.<sup>446</sup>

---

<sup>444</sup> P. Chardon: *Exercises upon the French Grammar with the Rules Prefixed to Them*, Chester: gedruckt von W. Minshell <sup>2</sup>1798, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004)

<http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 04.11.2009, S. iv.

<sup>445</sup> Der geneigte Leser möge hierzu bitte die Abbildungen 7 und 8 zu Rate ziehen.

<sup>446</sup> Chardon (1798), S. 8.

Übersetzung des Partitif als “some” sowie die entsprechenden Ausdrücke im Französischen werden knapp gegeben; dies mündet in eine Selbstwirksamkeitsphase, in der das erworbene Wissen an Hand einer Aufgabe erprobt werden kann. Die klassische Situation für die Applikation des Partitif ist selbstverständlich die der Einnahme der Mahlzeiten, denn, dies entspricht der Natur des Partitif, der Sprecher wird nicht die gesamte Weltproduktion an Cerealien und Brot konsumieren, sondern nur einen (atomistischen) Teil dieser Menge. Die Beispielphrase „Give me some bread“ wird übertragen in die französische Entsprechung „Donnez -moi du pain“, allerdings ist der Teilungsartikel selbst vom Schüler zu finden. Dies kann nach der Kurzeinführung in der Kopfzeile kein Problem darstellen, denn „pain“ muss sich im Singular befinden, da kein Plural-S vorhanden ist und man von dem Begriff „Brot“ in der Regel auch nicht den Plural bilden wird, da es sich um einen nichtzählbaren Gattungsbegriff handelt. Das einzige Problem könnte dem in die französische Sprache Initiierten das Geschlecht des Brotes bereiten, aber auch hier wird er mit einer Hilfe ausgestattet; die richtige Antwort hierauf wird als Kürzel für „masculin“ bereits gegeben. So simpel diese Aufgabe auch erscheinen mag, so muss man sich vor Augen halten, dass der Schüler sich eine neue Welt eröffnet und sich mit den Gegebenheiten erst vertraut machen muss; Aufgaben mit ausgeprägt repetitivem Charakter und morphologischer Proximität und gleichartiger Strukturiertheit erlauben es, das Problem als lösbar zu erleben; dies wiederum vermittelt, da dies als Erfolgserlebnis erfahren wird, den notwendigen Impuls, mit den Studien fortzufahren. Zur Hilfestellung werden wenige, aber anwendungsrelevante Regeln vorgestellt, aber auch nicht weiter sprachphilosophisch problematisiert. Der deutlich fortgeschrittene Lerner wird in der einschlägigen Fachliteratur genug geistige Anregung finden, wie bereits weiter oben erwähnt. Der Progressionsgrad allerdings steigt, und zwar in mehrfacher Hinsicht. Zum einen bewegt der Lernende sich von den sehr einfachen Einsetzübungen bis zu kombinierten Aufgabensettings, in denen zu entscheiden ist, ob der Partitif überhaupt angebracht ist, und falls ja, welche Form aus dem Inventar auszuwählen und zu platzieren ist. Weiterhin beobachten wir eine Progression in dem zunehmenden syntaktischen Anspruchsniveau; zudem nehmen die Vokabelhilfen ab. Die Evolution im Schwierigkeitsgrad geht relativ linear von Lückentexten, in denen lediglich ein Lexem oder eine Form pro Stimulus einzusetzen ist, bis hin zu Sätzen, in denen lediglich ein bis zwei Vokabeln als Vokabelhilfe gegeben werden; eventuell bestehende Lücken müssten dann mit Hilfe eines Wörterbuches gedeckt werden, aber die Sätze müssten in dieser Phase im Prinzip bewältigt werden können. Vorteilhaft ist der unmittelbare Anwendungsbezug durch Übungen

und Exerzitien, die sofort den Grad an wahrgenommener Beherrschbarkeit erhöhen, und damit das Selbstvertrauen zu steigern imstande sind.

The Portuguese send (every year) a fleet to Brasil, to bring  
portugais envoyaient tous les ans flotte f. au Bresil pour apporter  
gold, amber, saffran, cotton, tobacco, jasper, and crystal  
or ambre saffron m. cotton m. tabac m. jasps m. crystal m.<sup>447</sup>

Besonderheiten des Partitiv, etwa im Hinblick auf die Situation mit vorangestellten Adjektiven oder Negationspartikeln, finden sich im Anschluss erörtert. Auch hier gilt der Grundsatz der Progression, in diesem Fall ist die Progression vom Allgemeinen zu den Ausnahmen und Sonderfällen berührt, also vom eher Leichten und Mustergültigen zu den etwas diffiziler angelegten Fällen.

#### **9.6.4. Didaktische Hilfestellungen im exemplarisch herausgegriffenen Kapitel zum *Imparfait***

Eine systematische Darstellung der Grammatik wurde in den Anhang verbannt; zahlreiche Querverweise erleichtern das Auffinden der betreffenden Stelle in der Grammatik des Appendix.<sup>448</sup> Sollten die Formen und Regeln, die jeder Übung vorangestellt werden, nicht umfassend genug sein, so können eventuell bestehende Lücken durch einen Blick in diesen Appendix sehr zeitnah und aufwandsminimal geschlossen werden. Systematische Tabellen und Kompilationen des Formeninventars versetzen den Lernenden in die Lage, sich jederzeit einen Überblick zu verschaffen. Sprachwissenschaftliche oder sprachhistorische Betrachtungen und Kommentare sind auch hier nicht zu finden; sie würden den mit elementarerer Problemen Beschäftigten vermutlich eher verwirren und ihn zu umfangreichem Blättern veranlassen. Wie oben schon erörtert, wird hierfür dem bereits fortgeschrittenen oder

---

<sup>447</sup> Chardon (1798), S. 9.

<sup>448</sup> Die Paginierungssystematik wird modifiziert, um den relativ eigenständigen Charakter dieses Appendixes hervorzuheben; von arabischen Ziffern wechselt der Verfasser zu römischen Ziffern, welche normalerweise eher für Vorworte und Widmungen etwa an den Financier und Mäzen oder einen großzügigen Kunden, welcher bei dem Verfasser Privatstunden für seine Kinder in Auftrag gab, verwendet werden.

überdurchschnittlich ambitionierten Schüler die weiterführende Literatur besonders ans Herz gelegt.<sup>449</sup>

On the Imperfect  
Telemachus followed the goddess, who was surrounded by a  
                                  suivit                  déesse                  environné de  
crowd of young nymphs; he admired the lustre of her beauty,  
troupe f.                  nymphes  
the fire that darted from her eyes, and the sweetness which  
          feu m.      sortir 3                  yeux                  douceur f.  
tempered that vivacity  
temperer      vivacité f.<sup>450</sup>

Das Augenmerk des Lesers sei auf das Verb „sortir“ gerichtet; hier spielt sich der Prozess der Progression auf einer anderen Ebene ab. Wenn wir diesen Satz mit den zuvor zitierten Sätzen vergleichen und auch das finite Verb von „suivre“ in Augenschein nehmen, so fällt auf, dass die konjugierte Form des Verbs angegeben wurde; hier jedoch, bei dem Verb „sortir“ findet sich nur der Infinitiv, der selbstverständlich in die finite Form transformiert werden muss, um zu einem grammatikalisch korrekten Satzgefüge in der französischen Sprache zu gelangen. Diese zusätzliche Hürde hat der Verfasser dem Lernenden hier eingebaut, um ihn allmählich an steigende Anforderungsniveaus zu gewöhnen; dabei geschieht dies relativ linear und schrittweise-iterativ. Allerdings stattet der Autor den Lernenden mit einer Hilfestellung aus; die Ziffer verweist auf die Konjugationsklasse des Verbs im Formeninventar des Französischen; eventuelle Unklarheiten behebt ein Blick in den Appendix, in früher gelöste Aufgaben oder die Konsultation einer eher an Wissenschaftlichkeit und Vollständigkeit ausgelegten Grammatik.

### 9.6.5. Kulturelle Schlaglichter und thematische Selektion

Zudem orientiert sich die Wahl der Beispielsätze in ihrer Thematik an der französischen Kultur und Literatur, so etwa bei dem Beispielsatz, der sich mit Télémaque und seiner

---

<sup>449</sup> Chardon (1798), S. 94 ff.

<sup>450</sup> Chardon (1798), S. 565.

drohenden Verführung durch Venus widmet (griechische Mythologie, allerdings als thematischer Fokalisationspunkt des französischen Romans, hier insbesondere des französischen Bildungsromans von Fénelon, dessen Romanstoff mehrfach Anlass zur Verfassung von Beispielsätzen liefert). Vermutlich verleiht dies dem Lehrenden die Möglichkeit, zusätzliche Erklärungen und Motivierungen zu geben.<sup>451</sup> Damit werden oftmals auch Einführungen etwa in die Geschichte, die Geographie und in die Geschichte der Religionen und Weltanschauungen gegeben, Fächer, denen damals noch kein Rang im Sinne eines curricular selbständigen und didaktisch planbaren Unterrichtsfaches eingeräumt wurde.<sup>452</sup> Als Beispiel könnte etwa der exemplarische Satz über die Handelsverflechtungen Brasiliens mit dem (kolonialen) Mutterland Portugal dienen; über den Anwendungsbezug des Partitiv hinaus entsteht ein farbiges Panoptikum der Welt zu jener Zeit, welches zusätzliche motivatorische Triebenergie für das Erlernen der Fremdsprache mobilisieren dürfte.

## 9.7. Die Grammatik von Jean Jaques D'Etrouville

In der Tradition der pädagogischen und für den Privat- oder Schulunterricht vorgesehenen Lehrwerke und Manuale sieht sich auch die Grammatik von Jean Jaques D'Etrouville. Bedauerlicherweise haben die Nachforschungen über die Vita des Verfassers und seine akademischen oder praktischen Wegzeichen keine Ergebnisse<sup>453</sup> erbracht, sodass uns letztlich nichts anderes zur Betrachtung seiner sprachdidaktischen Konzeptionen verbleibt, als eben diese Grammatik, *The Ground-Work of the Grammar of the French Language, Upon an Entirely New Plan: Wherein all the Parts of Speech Are Accurately Laid down; but more Especially the Verbs, Nouns, and Pronouns; upon which Important Matters the Clearest Light Is Thrown, so that almost every Difficulty Is Done away, and the Study of the Language Rendered Pleasant and Easy to the Tenderest Capacities.*<sup>454</sup>

---

<sup>451</sup> Chardon (1798).

<sup>452</sup> Vgl. Georges Snyders: *Die große Wende der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich*, Paderborn: Schöningh 1971, S. 75 ff. zur Geschichte und S. 82 ff. zur Geographie.

<sup>453</sup> Vgl. Jean-Pierre Lobies (Hrsg.): *Index Bio-Bibliographicus Notorum Hominum*, Osnabrück: Biblio Verlag ab 1973, Suchbegriff „Etrouville, Jean Jaques De“ sowie „D'Etrouville, Jean-Jaques“; zudem siehe J. Chr. Ferdinand Hoefer (Hrsg.): *Nouvelle Biographie Générale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos temps, avec les renseignements bibliographiques et l'indication des sources à consulter*, Paris: Didot 1862-70, Suchbegriff „D'Etrouville“.

<sup>454</sup> D'Etrouville, Jean Jaques: *The Ground-Work of the Grammar of the French Language, Upon an Entirely New Plan: Wherein all the Parts of Speech Are Accurately Laid down; but more Especially the Verbs, Nouns,*

Bereits der Titel besitzt Verweischarakter und indiziert jene Strömungstendenz, welche als wesentliche Säule unseres Betrachtungsrahmens Dienste leisten soll. Im erkenntnistheoretischen Fokus steht unter anderem, aber mit dezidiertem Vorrangposition die Unterbreitung von Lernangeboten für Adressaten, die nicht, wie der gebildete Muttersprachler, eine Grammatik zur Klärung von Zweifelsfällen in grammatikalischer wie stilistischer Hinsicht sucht oder aber sich an eleganten sprachwissenschaftlichen Essays und sprachlich feingeschliffenen Digressionen delectiert, möglicherweise, um sich selbst die Ehre schriftstellerischer Aktivität zu geben. Die intendierte Zielgruppe benötigt die Grammatik und zieht sie zu täglichem Gebrauch heran, um die sprachlichen Fundamente zu legen, und hierauf nimmt die oben genannte Grammatik bereits in ihrem Titel sehr deutlich Bezug.

Zur Motivation und Begründung seines Bestrebens, eine Grammatik zu verfassen, obwohl deren in Großbritannien kein Mangel herrscht, nimmt er Stellung und beurteilt aus seiner Sicht heraus das Angebot in seinem Zielmarkt in qualitativer und quantitativer Hinsicht. Dabei kommt er zu folgendem, in der Wortwahl nicht immer sehr zurückhaltenden Gesamtbefund:

Grammar in general, or the art of expressing thoughts by words, is so extensive, and even intricate a science, that it is no wonder so many books have been written upon it in its different parts and divisions; but, when one comes to the grammar of a particular language, considered with respect to its rules compared with those of another, for the purpose of learning or teaching the one by the other, only a few books, but well digested, appear to me necessary. Instead of that, we have an immense number of books upon this subject, the comparison of the French and English grammar, and but a very few good ones. Many might, nay should, have been dispensed with [...]<sup>455</sup>

Aus der Definition der Grammatik heraus entwickelt er also ein Erklärungsmodell für das Auftreten so vieler Grammatiken, die aber seiner Ansicht nach eine Vielfalt nur vorgaukeln, denn seiner Meinung nach sind nur wenige der Grammatiken so beschaffen, dass sie als uneingeschränkt empfehlenswert gelten können. Eine Vielzahl von Werken ist seiner

---

*and Pronouns; upon which Important Matters the Clearest Light Is Thrown, so that almost every Difficulty Is Done away, and the Study of the Language Rendered Pleasant and Easy to the Tenderest Capacities*, London: Gedruckt für den Autor von C. Dilly 1788 Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004) <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 09.11.2009.

<sup>455</sup> D'Etrouville (1788), S. vi.

Meinung nach wertlos; gleichwohl erkennt er die Zeichen der Zeit an, welche in einem ungebrochenen Interesse an der französischen Sprache und Sprachkultur bestehen. Allerdings gilt es, als ein vielleicht bedauerliches Merkmal jener Interessenlage zu konstatieren, dass sich die Französischwerke kaum voneinander unterscheiden; worin diese Isomorphien und Ähnlichkeiten bestehen, und worin sich die Werke unterscheiden könnten oder sollten, findet keine erwähnenden Worte. Er attestiert einen Unterschied nur insoweit, als es den Titel des Werkes betrifft oder aber die Anordnung der Kapitel, die aber per se in hohem Maße identisch sind; die Darstellung etwa des Verbs, um nur ein willkürlich konstruiertes Beispiel zu nennen, wäre für zwei Grammatiken fast identisch; nur unterscheiden sie sich (lediglich) dahingehend, dass die Abhandlung des Verbs in Buch A in Kapitel 1 und in Buch B etwa in Kapitel 2 erscheint. Substantielle Unterschiede und Differenzen kann er jedoch nicht ausmachen. Allerdings ist die Anordnung der einzelnen Teile einer Grammatik, die er im übrigen, wie auch seine Fachkollegen, nach der Unterteilung der *parties du discours*<sup>456</sup> vornimmt, durchaus nicht so nebensächlich, wie dies aus den ironisch angehauchten Darlegungen folgen könnte, aber dieser Aspekt wird in Kürze separat abgehandelt.<sup>457</sup>

Die Kompositionsprinzipien einer Grammatik werden in der *Préface* dezidiert abgehandelt; zugleich werden damit möglicherweise Gütekriterien vorgestellt, die eine Bewertung von Lehrwerken und Lehrmittelausstattungen im Sinne einer Checklistendiagnostik erlauben. Erst wenn diese Komponenten, die im Folgenden gleich genannt werden, in einer Grammatik vorzufinden sind, kann diese Grammatik als komplett und empfehlenswert für die Anschaffung herausgehoben werden. Dass diese Bewertungsraster für die vorliegende Grammatik erfüllt sind, darf mit Sicherheit vermutet werden. Prosody und Etymology sind hierbei vermutlich mit Phonologie und der Wortflektion gleichzusetzen, denn eine Herkunftslehre der einzelnen Lexeme und ihre diachrone Rückführung auf ein Etymon sind hier tendenziell nicht zu erwarten. Zudem sind eine *Syntax*, ein *Dictionary* und ein *Vocabulary* nebst einem *Book of Dialogues* als wichtige Komponenten anzuraten. Bei genauer Betrachtung des Buches ergibt sich folgender Befund: Wir finden eine Grammatik, die sehr stark auf das Verb fokussiert, vor, sowie einen vergleichsweise kurzen und konzisen

---

<sup>456</sup> In dieser Hinsicht ist D'Etrouville entgegen der im Titel abgegebenen Versprechen nicht sonderlich innovativ; allerdings muss zumindest, um dem Grammatiker Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, die Möglichkeit in Erwägung gezogen werden, dass es bestimmte Ordnungsprinzipien in der Kompilation, Gestaltung und Aufbereitung von Grammatiken gibt, die sich bewährt haben und nicht leichtfertig und übereilt verabschiedet werden sollten, zumindest nicht, solange keine wohlbegründbare und funktionale Alternative offeriert werden kann, die natürlich unter Bewährungszwang stünde.

<sup>457</sup> Vgl. D'Etrouville (1788), S. vi.

Vokabelteil, der allerdings in der nicht lexikographisch – alphabetischen Ordnung angeboten wird, sondern als eine Art Thesaurus, in welchem die einzelnen Lexeme nach sinngemäßer Zugehörigkeit zusammengefasst werden.<sup>458</sup>

Wenn man die Begrifflichkeiten, die vom Autor genannt werden, nicht allzu eng fasst, so muss doch als vorläufiges Resultat formuliert werden, dass eine Prosodie eher nicht zu finden ist, und auch das *Book of Dialogues* bleibt der Autor dem Leser schuldig. Theoretisch denkbar erscheint allerdings die Version, dass die genannten Komponenten nicht notwendigerweise alle in einer Grammatik integriert sein müssen; die fehlenden Komponenten wären dann separat anzuschaffen.<sup>459</sup> Damit wäre es darstellbar, diese Liste als eine Anschaffungsempfehlung für den heimischen Bücherschrank anzusehen, eine probate Grundausrüstung, die einem anspruchsvollen Lerner Antworten auf den überwältigenden Teil der Fragen, die im Rahmen des Studiums der Sprache auftreten könnten, zu bieten vermögen.<sup>460</sup> Der Verfasser stützt sich auf den Begriff *system*; auch dies mag als Unterfütterung einer These, die eine Sammlung von mehreren Büchern zur gegenseitigen Ergänzung vorsieht, angesehen werden.

Generell stellt der Verfasser die These, dass der Französischunterricht mit einer Grammatik beginnen müsse, in den Vordergrund seines argumentativen Betrachtungsrahmens. Wer seine Französischkenntnisse ausbauen und erweitern möchte, dem werden französische Bücher nahegelegt (Literatur, also etwa Molière oder Racine) sowie der Kontakt mit Frankophonen. In prozessinitialer Stellung positioniert sich also die Grammatik, die nach *parties du discours* gegliedert ist. Daraus erwächst folgerichtig die Frage, mit welcher der *parties du discours* zweckmäßigerweise zu beginnen ist. D'Etrouville hat diesbezüglich klare Ansichten.

Seiner Meinung nach muss mit dem Verb begonnen werden. Praktisch alle weiteren *parties du discours* sind mit dem Verb verbunden; das Verb ist im syntaktischen Beziehungsgeflecht der systemische Mittelpunkt.

---

<sup>458</sup> Vgl. D'Etrouville (1788), S. 283.

<sup>459</sup> Vgl. D'Etrouville (1788).

<sup>460</sup> Für den Bereich der Aussprache empfiehlt der Autor insbesondere *Essay On Pronouncing and Reading French* von Des Carrieres; ausschlaggebend für die Ausprägung dieser Empfehlung ist für D'Etrouville die methodische Herangehensweise, die in dem Aufsatz zu finden ist. Vgl. die Fußnote in D'Etrouville (1788), S. vi.



I begin with the verbs. The verb in a sentence being the chief word, that to which every other relates either directly or indirectly, it should, in my opinion, be the first part of speech proposed to the student [...] <sup>461</sup> (“the key to the language” <sup>462</sup>)

Es sei kurz darauf verwiesen, dass die Dependenzgrammatik oder Valenzgrammatik späterer Jahrhunderte ähnliche Ansatzpunkte besitzt. Ohne spekulative Folgerungen anstrengen zu wollen, lässt sich auf den herausgehobenen Status des Verbs im Satzgefüge und in der Grammatik verweisen.

Diese Gedanken verknüpft D’Etrouville gleichzeitig mit einer Beurteilung der laufenden Debatte in Frankreich, die um die Orthographie kreist; hierbei richtet er den Blick auf eine Orthographiereform, die offenbar von Voltaire angestoßen wurde, aber noch nicht die Billigung der Académie Française erhalten hat und somit noch nicht verbindlichen Normierungscharakter erlangte. Der Stein des Anstoßes besteht in der Schreibung der Verbformen etwa des Imparfait und des Conditionnel, die der damaligen Schreibnorm zufolge noch auf –ois oder –oit endeten, aber wie *ay* ausgesprochen wurden, sowie in der Schreibung der Nomen wie *rois* sowie der Adjektive wie *courtois*, in denen eine Aussprache im Sinne der Lautverschriftung nach D’Etrouville gemäß *why* erforderlich ist. <sup>463</sup>

Im ersten Fall wäre eine Modifizierung der Orthographie angezeigt, und zwar dergestalt, dass das *o* gegen ein *a* substituiert würde. Damit wären sämtliche Zweifelsfälle behoben, aber das *placet* der französischen Sprachpflegeinstitution blieb bis dato noch aus. Tatsächlich hat sich diese Schreibung, wie wir aus der Gnade der späten Geburt heraus zu erkennen vermögen, als sehr durchsetzungsfreudig erwiesen und genießt nunmehr unbestritten Normstatus, wie ein Blick in gängige Konjugationsmanuale erkennen lässt. Allerdings würden diese Probleme nach Ansicht von D’Etrouville auch dadurch behoben werden, dass eine eingehende und detaillierte Betrachtung des Verbs an den Anfang eines Sprachstudiums gestellt würde.

Um es dem Lernenden aber zusätzlich zu erleichtern, zu erkennen, wann welche Aussprache indiziert ist, wird mit Drucktypen unterschiedlicher Art wie Roman oder Italic gearbeitet. Damit wird eine augenfällige optische Darstellungsweise vorgelegt, die lernprozessakzelerierend zu wirken vermag.

---

<sup>461</sup> D’Etrouville (1788), S. vii.

<sup>462</sup> D’Etrouville (1788), S. viii.

<sup>463</sup> D’Etrouville (1788), S. viii f.

Ein weiteres Beispiel ist ebenfalls einer phonologischen Verwechslungsmöglichkeit geschuldet. Im Beispielwort *enchantement* wird in wortfinaler Position ein Nasal gesprochen. Die Endung *–ent* ist allerdings stumm im Falle der flektierten Form des Verbs *enchantent*. Auch dieser Unterschied wird bei Kenntnis der Verben und ihrer Prinzipien relativ einsichtig. Zudem muss sich der Lernende vor Augen halten, dass das Verb nicht schwieriger zu verstehen ist; insofern steht einem Beginn mit dem Verb nichts im Wege.

## 10. Gender Issues / Die Erziehung und Ausbildung von Mädchen und Frauen im Zeitalter der Aufklärung

Nach der ausführlichen, aber weder erschöpfenden noch zu jeglichem Anspruch auf Vollständigkeit berechtigenden Darstellung der institutionellen, kulturgeschichtlichen und soziologisch-kollektivpsychologischen Rahmenbedingungen, welche einen Konditionenraum ganz eigener Prägung formen und als essentiell für Erziehung und Beschulung herausstellen, muss nun die analysierende und hermeneutische Betrachtung der zu untersuchenden Grammatiken anstehen. Hierbei werden verschiedene Grammatiken sowie institutionelle Werke zur Organisation und pädagogischen Gestaltung des Lernprozesses insbesondere im Sprachunterricht zu prüfen sein, um wesentliche Aspekte daran herausarbeiten zu können.

Der Adressat ist in der Regel der Schüler oder der Studierende der Sprache; es muss allerdings offen gelassen werden, ob er der direkte Adressat ist, der eine Grammatik erwirbt, um damit zu arbeiten, oder ob die Grammatik dem Lehrbefugten als Handreichung dient, um dessen Unterricht zu professionalisieren; in beiden Fällen ist es der Schüler, der von dem Werk profitieren soll, wenn auch letzten Endes, wie in dem Fall der Lehrerhandreichung, was offenkundig nicht selten der Fall war, denn „most grammars are written more to help the teacher to teach than to help the student to learn“<sup>464</sup>, wie ein Rezensent in einer US-amerikanischen Zeitung zusammenfassend kommentiert. Trotzdem sprechen viele Autoren auch den Autodidakten an, wie sich an Hand verschiedener Grammatiktitel oder auch entsprechend gearteter Äußerungen in den Vorworten schlussfolgern lässt.

---

<sup>464</sup> O. Verf.: „A Practical French Grammar“, Rezension zu dem Werk von Abbé Ernest Dimmel, in: *State*, Columbia, South Carolina, Issue 11418, July 2, 1922, Datenbank Early American Imprints, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 14.08.2009, S. 13.

## 10.1. Allgemeine Betrachtungen zur Problemdiagnostik im Hinblick auf die Gender-Diskussion

Das achtzehnte Jahrhundert könnte man mit viel visionärem Mut als das Jahrhundert ansehen, in welchem jene Gedanken und philosophischen Gedankengebäude errichtet wurden, welche, als Traktate und Streitschriften textsortenspezifisch gewandt im neunzehnten Jahrhundert zu den Strömungen und Bewegungen wie etwa den Suffragetten führten und die Berücksichtigung der Frauenrechte etwa in politischer und juristischer Hinsicht begünstigten.

Schriftstellerinnen, Kritikerinnen und weibliche Intellektuelle schufen einen feministischen Diskurs, der sich auch in der Literaturwissenschaft und Literatur niederschlug; nicht ohne Auswirkung sollte dies verbleiben im Hinblick auf das in dieser Arbeit angesprochene Sujet der Erziehung in Frankreich und der sprachlichen Erziehung in den modernen Fremdsprachen.

„[...] female education, in general, is confined within very narrow limits [...] seldom permitted to extend to classical accomplishments“<sup>465</sup> klagt Mary Anne Radcliffe, eine damals äußerst prominente Vertreterin der Gothic Novel im Vereinigten Königreich. Damit entschuldigt sie sich beim *implied reader*<sup>466</sup> für mögliche Unvollkommenheiten, die sie ihrer vermeintlich insuffizienten Bildung zuschreibt.

Interessant im Hinblick auf die Genderproblematik, aber zudem und vornehmlich auch im Sinne eines Wissensgebietes, das heute mit den Begriffen Alteritätsperzeption, Konstruktion kollektiver Identität, Analyse klischeebesetzter Vorstellungsmuster und Stereotypenforschung belegt wird, ist die scharfzüngige Schriftstellerin Mary Wollstonecraft und ihr Beitrag für die Sache der Frauen. Sie geht mit der bestehenden Situation, so wie sie sich für die Frauen darstellt, und den dafür verantwortlichen (zumeist) Männern recht hart<sup>467</sup> ins Gericht. In Frankreich jedoch sei die Situation eine ganz andere, erklärt sie.<sup>468</sup>

---

<sup>465</sup> Vgl. Mary Anne Radcliffe: *The Female Advocate: or An Attempt to Recover the Rights from Male Usurpation*, London 1799, Nachdr.: Hildesheim u.a.: Olms, 1980, S. iv.

<sup>466</sup> Mit dem *implied reader* ist ein fiktives Konstrukt der bildlich vorgestellten Rezeptionsästhetik umschrieben. Der prototypische Leser, der eines Tages ihre Kampfschrift in Händen halten könnte, wird möglicherweise eine bestimmte Verhaltensdisposition zeigen; darauf nimmt Radcliffe Rücksicht und rechtfertigt sich hiermit.

<sup>467</sup> Mary Anne Radcliffe äußert sich im Vorwort zu ihrem Essay zu Wollstonecraft: „All women possess not the Amazonian spirit of a Wollstonecraft“, vgl. Mary Anne Radcliffe: *The Female Advocate: or An Attempt to Recover the Rights from Male Usurpation*, London 1799, Nachdr.: Hildesheim u.a.: Olms, 1980, S. xi.

<sup>468</sup> Mary Wollstonecraft: *A Vindication of the Rights of Woman*, 1792, [www.gutenberg.org](http://www.gutenberg.org), abgerufen am 15.07.2009.

In France, there is undoubtedly a more general diffusion of knowledge than in any part of the European world, and I attribute it, in a great measure, to the social intercourse which has long subsisted between the sexes.<sup>469</sup>

Die Bildungsproblematik und die hiermit verknüpfte Benachteiligung von jungen Frauen und Mädchen werden hier gesehen und deutlich unterstrichen. Zugleich scheint es sich mit Frankreich aus angelsächsischer Sicht dergestalt anders zu verhalten, dass die Gleichheit der Geschlechter bezüglich des Zugangs zur Schlüsselressource Bildung im Hexagon, wenn nicht erreicht, so doch am besten approximativ mittels einer Näherungslösung erreicht wird.

Im Weiteren werden *Traités*, *Essays* sowie grammatische Werke im Hinblick darauf geprüft und analysiert, inwieweit sie sich an ein weibliches Publikum als Zielgruppe wenden und inwieweit möglicherweise aus den *Préfaces* und *Dédicaces* ein Problembewusstsein deutlich wird, und mit welchen Mitteln gerade Frauen der Weg zur ein geschärftes, abstraktes Denkvermögen verlangenden Disziplin der Grammatik geebnet werden könnte.

## **10.2. Genderaspekte in der heutigen Sozio- und Psycholinguistik und relevante Bezüge zur Mädchenpädagogik**

Bevor die Fremdsprachendidaktik in der Erziehung von Mädchen und jungen Frauen in der epochenspezifischen Sichtweise des achtzehnten und beginnenden neunzehnten Jahrhunderts, spezifiziert durch namhafte Grammatiker, Pädagogen und Bildungstheoretiker, verdeutlicht werden soll, möge der Blick des Analisten gelenkt werden auf die Beiträge, welche die feministische und genderbezogene Sozio- und Psycholinguistik heute zur Erklärung dessen beisteuert, was als besondere Unterschiedsphänomenologie im Hinblick auf Genderdifferenzen im Sprechverhalten von Frauen und Männern wissenschaftlich umrissen und vertieft wird.

---

<sup>469</sup> Wollstonecraft (1792), S. 13.

### **10.2.1. Im Spannungsfeld zwischen Sprachentwicklungsdynamik und sprachlichem Konservatismus**

Eine interessante Fragestellung, die schon verschiedentlich angesprochen wird, liegt darin begründet, ob und in welcher Weise Frauen der diachronen Sprachgenese neue Impulse zu verleihen imstande sind; mit anderen Worten, ob sie in ihrem Verhalten eher innovativ oder innovatorisch sind, oder ob sie sich eher bewahrend und konservativ geben und auf die Dynamik der Entwicklung eher mäßigend einwirken.<sup>470</sup>

Die Komplexität des Untersuchungsbefundes verbietet aufgrund ihrer augenscheinlich-vermeintlichen Widersprüchlichkeit jegliche Hypothesenformulierung, die Frauen eine bestimmte Prädisposition als Verhaltensausstattung fest zuschreibt, denn Frauen und Mädchen sind in bestimmten situativen und geographisch-kulturellen Kontexten entweder sehr viel konservativer oder sehr viel stärker ausgeprägt in einem Sprachzustand mit Verharrungsvermögen. Unter Bezugnahme auf eine Studie, die 1872 in Paraguay von Rubin vorgenommen wurde, konstatiert Schlieben-Lange ein konservatives, an der Erhaltung und Pflege des Guaraní ausgerichtetes Sprachverhalten.<sup>471</sup> Dem in diametraler Opposition gegenübergestellt dürfte sich ein Befund positionieren, der aus den USA stammt, und in dem postuliert wird, dass das Guaraní wie auch andere Minderheitensprachen eher die Domäne der männlichen Sprecher konstituieren.

### **10.2.2. Sprachnormdeviantes Sprechverhalten in der Galloromania vor dem Hintergrund gender-typischen Verhaltens**

Im uns interessierenden Bereich des Französischen und der französischsprachigen Sprechergemeinschaft läßt sich unter Rückgriff auf Gauchat ein anderes tendenzielles Urteil formulieren; im Verlauf der galloromanischen Diachronie zeigen gerade Frauen ein

---

<sup>470</sup> Vgl. Schlieben-Lange (1985).

<sup>471</sup> Vgl. Schlieben-Lange (1985), S. 484 ff.

besonderes Interesse an sprachlicher Entwicklungsdynamik und stellen innovatives Verhalten unter Beweis.<sup>472</sup>

Der hierfür bemühte Argumentationsstrang verläuft entlang soziokultureller und im Sinne der Arbeitsteilung induzierter Strukturen, nach denen der Mann des Haushalts in den ländlichen Regionen, die das Untersuchungsfeld abgaben, den gesamten Tag auf den Wiesen und Weiden verbrachte und dort relativ wenig Kommunikationsverhalten zeigen konnte, während die Frauen in der heimischen Sphäre mehr Sprechanlässe fanden.

Ein Festhalten an der Standardsprache und ein Negieren der Minderheitenidiome findet sich insbesondere bei Frauen, wenn es sich um den Gegensatz zwischen Französisch und etwa dem Okzitanischen handelt; hier finden sich sogar Dokumente, die ein zurechtweisendes und missbilligendes Eingreifen in das Sprechverhalten der männlichen Angehörigen der französischen Sprechergemeinschaft, die ihrerseits gern auf das Okzitanische zurückgreifen, belegen.

Ferner verweist Schlieben-Lange auf einen Ansatz von Ammon, in welchem jener verdeutlicht, dass Frauen aufgrund einer kürzeren Ausbildungszeit über einen kürzeren Zeitraum der französischen Einheitssprache ausgesetzt sind. Zudem fällt die Kontaktpflege weniger intensiv aus, da sie sich in einem vermutlich engeren Kommunikationsradius bewegen; dies hängt mit der geschlechterspezifischen Zuweisung der häuslichen Sphäre in den Verantwortungsbereich der Frauen zusammen. Allerdings wird das Bestreben der Frauen, sozial aufzusteigen, wiederum im Sprachverhalten deutlich, denn das Standardfranzösische gilt als vergleichsweise elitär gegenüber dem „parler rural“, zudem wird an anderer Stelle wiederum gern darauf hingewiesen, dass diese regionalen Dialekte und Regionalsprachen bei Männern insofern in Gebrauch sind, als bestimmte Aktivitäten in einem bestimmten Kreis von Interessenten gepflegt werden, wie etwa das Angeln oder die Jagd.

Generell gilt dagegen laut der Studie von Ammon, so wie Schlieben-Lange sie interpretiert, dass nicht-berufstätige Frauen tendenziell mehr Dialekt gebrauchen als der durchschnittliche männliche Sprecher und weibliche Berufstätige in diesem Sinne unter dem Durchschnitt bleiben. Familiäre Funktionsaufteilungen wie oben erwähnt, sind hierfür verantwortlich zu machen.

---

<sup>472</sup> Vgl. Schlieben-Lange (1985), S. 484 ff.

Letztlich verbieten sich allerdings Aussagen schematisierender Art. Es lässt sich lediglich die Aussage treffen, dass mit historischer Entwicklung einhergehende kommunikative Bedürfnisse entstehen, die für Frauen und Männer unterschiedlich sind oder es sein können.

Schlieben-Lange versucht sich an einem Verallgemeinerungsansatz, indem sie postuliert, dass Frauen sich für das in der Gemeinschaft, in der sie leben, gültige Idiom entscheiden; dies könne in einer ruralen und abgeschiedenen Umfeldgestaltung auch das regionalsprachliche Idiom sein.

Allerdings erscheint dies m.E. bei vorsichtiger Betrachtungsweise ein wenig fraglich, denn gerade Schlieben-Lange zitiert aus einer von ihr durchgeführten Untersuchung und führt ein sprachliches Dokument auf, in dem eine Sprecherin, auf die als Madame Rieu verwiesen wird, einen Sprecher, ihren Mann, (vermutlich in dessen Abwesenheit?) im Hinblick auf seine Sprechgewohnheiten rügt und kritisiert. Insofern muss darauf hingewiesen werden, dass Sprecherinnen offenbar nicht nur die Entscheidung für das in der Sprechergemeinschaft gültige Idiom treffen sondern offenkundig zumindest mit festlegen, welches Idiom denn Gültigkeit beanspruchen darf, als normativ und im elitären Diskurs als adäquat angesehen zu werden. Denn wenn, wie Madame Rieu anklingen lässt, ihr Mann mit einem Bekannten, der offenbar im Rathaus, also in der öffentlichen Verwaltung tätig ist, in einer Sprachvariante kommuniziert, dann könnte dieses Idiom zumindest für diesen ländlichen Kreis als gesellschaftlich übliches Sprachmittel angesehen werden; dies aber verneint Madame Rieu rigoros.

### **10.3. Gender-Aspekte in der Didaktik der Sprachen in Rousseaus *Emile***

#### **10.3.1. Allgemeine Bemerkungen zum Werk und seinem Verfasser**

Mit Rousseaus *Emile* wird eine Bildungstheorie von besonderer Ausstrahlungskraft publiziert, die über lange Dekaden hinweg maßgeblich für die Erziehung von Mädchen und Jungen sein wird. Gefühls- und Charakterbildung, aber auch ein gewisser Kontakt schon mit den späteren



Erwerbstätigkeiten spielen eine zentrale Rolle in dem Aufsatz, den Rousseau, der selbst als Kind schmerzliche Vernachlässigung erfuhr, als programmatische Schrift für M. de Sainte-Marie verfasste.<sup>473</sup>

Jean-Jacques Rousseau machte im Frankreich des achtzehnten Jahrhunderts Furore mit seinen zuweilen als zivilisationskritisch, sogar anti-zivilisatorisch eingestuften Ideengebäuden. Gerade so, als erahnte er bereits die Strömungen und geistigen Denkrichtungen des Primitivismus im späten neunzehnten Jahrhundert, richtete er den Blick hellseherisch-kritisch auf die Fehlentwicklungen von Kultur und menschlicher Zivilisation und wies visionär den Weg zurück zu den Kräften der Natur, um dort wahre Tugend wiederfinden und sich vervollkommen zu können.<sup>474</sup>

Als Bannerträger und kühn den Blick voran richtender Avantgardist der französischen Aufklärung gestaltete Rousseau die *République des lettres et des savants* maßgeblich mit und trug zu einer philosophischen Grundattitude bei, die den Glauben an die Entwicklungsmöglichkeiten des Menschen unbeirrt pflegte und an ihm festhielt. Der Mensch als prinzipiell gut und edel veranlagtes Geschöpf, das der Vernunft als Quell jeglicher Wissenserlangung mächtig und fähig war und damit über sich hinauszuwachsen vermochte, stand dabei im Zentrum dieser philanthropisch-optimistischen Denkschule, die mit ihren anthropologischen Axiomen durchaus als Wegbereiter demokratischer Strömungen und Stimmungen Geltung zu beanspruchen vermag.<sup>475</sup>

Um die Mitte des achtzehnten Jahrhunderts werden die für das Zeitalter der *Lumières* so maßgebenden Werke wie *La Nouvelle Héloïse*, *Emile, ou de l'éducation* sowie sein *Contrat social où Principes du droit politique* in zügiger Folge fertiggestellt und dem interessierten Publikum vorgestellt.<sup>476</sup> *Emile* deutet eine erdrutschartige und revolutionäre Veränderung in der Art und Weise des Unterrichtens und der Erziehung generell an.<sup>477</sup>

---

<sup>473</sup> Vgl.: François Richard; Pierre Richard: „Introduction“ in: Jean-Jacques Rousseau: *Emile, ou de l'éducation*, nachgedruckt: Paris: Editions Garnier Frères 1957, 1762, S. I-II.

<sup>474</sup> Heinz-Otto Sieburg: *Geschichte Frankreichs*, Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1989, 1975, S. 170 f.

<sup>475</sup> Siehe hierzu etwa auch unter anderem Simone Rath: „War Rousseau frauenfeindlich?“ in: Corinna Schlicht (Hrsg.): *Geschlechterkonstruktion. Frauen- und Männerbilder in Literatur und Film. Autoren im Kontext. Duisburger Studienbögen Band 5*, Oberhausen: Karl Maria Laufen 2004, S. 41.

<sup>476</sup> Heinz-Otto Sieburg: *Geschichte Frankreichs*, Stuttgart u.a.: Kohlhammer 1989, 1975, S. 170 f.

<sup>477</sup> Pierre Miquel: *Histoire de la France. De Vercingétorix à Charles de Gaulle*, Verviers: Marabout / Librairie Arthème Fayard 1976, 1998, S. 243.

Deutlich wird in seinen Werken eine Akzentuierung zugunsten der gefühlsmäßigen Bildung und Verfeinerung, die er laut Sieburg an die Stelle der kühl-reflektierten Intellektualität setzt. Sein Idealbild vom Menschen konstituiert sich als ein dem Weltgesamt in harmonischer Einfügung eingegebener Mensch, der sich nicht von der Natur abkehrt, oder sich hochmütig anschickt, sich diese in utilitaristisch motivierter Verblendung untertan zu machen.<sup>478</sup>

Als zentral in Rousseaus Denken und Wirken ist das Menschenbild vor dem Hintergrund seines Naturbegriffes anzusehen; letztlich einer optimistischen Philosophierichtung folgend, konstituiert er den Menschen als von Natur aus sittlich und gut, mit einem *amour propre* ausgestattet, dem er den egoistischen und daher abzulehnenden *amour de soi* gegenüberstellt.<sup>479</sup>

### 10.3.2. Rousseaus Erziehungsideale und die Gleichstellung von Mädchen und Jungen

Im Mittelpunkt der bisherigen und auch weiteren Betrachtungen und Ausführungen steht die Didaktik der Sprachen und des Lesens respektive Schreibens als dessen produktiv-kreativen Pendants, und zwar in der Erziehung von jungen Frauen und Mädchen. Dabei wird die Frage aufgeworfen, ob Rousseau möglicherweise im Diskurs der Geschlechterdarstellung eine axiomatische Grundhaltung einnimmt, die eine tendenziöse Verzerrung in der Werthaltung gegenüber den Gender-Ausprägungen in Form eines systemischen Bias erkennen ließe, die möglicherweise das Prädikat „frauenfeindlich“ verdiente. Die Verfasserin, die dieser Frage analytisch nachgeht, gibt allerdings zu, dass sie sich dabei auf das Translat aus dem Reklam-Verlag stützte, wohlwissend, dass Übersetzungen in der Regel keine hundertprozentige Abbildungsleistung zu erbringen vermögen.<sup>480</sup>

Im Fazit lässt die Autorin durchblicken, dass eine eindeutige Beantwortung der Frage pauschal auch nach Sichtung der Textbelege und Textstellen nicht möglich ist, auch wenn

---

<sup>478</sup> Sieburg (1989), S. 171.

<sup>479</sup> Vgl. Volker Kraft: *Rousseaus Emile. Lehr- und Studienbuch*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993, S. 25 und 28.

<sup>480</sup> Siehe hierzu Simone Rath: „War Rousseau frauenfeindlich?“ in: Corinna Schlicht (Hrsg.): *Geschlechterkonstruktion. Frauen- und Männerbilder in Literatur und Film. Autoren im Kontext. Duisburger Studienbögen Band 5*, Oberhausen: Karl Maria Laufen 2004, S. 41.

eine Zuschreibung frauenfeindlicher Tendenzen bei ihr insgeheim vermutlich auf vorsichtige Zustimmung stößt, so wie der gegen den semantischen Aussagegehalt quer zu lesende Subtext dies nahelegt. So beharrt sie denn auf der Erkenntnis, dass Rousseau aufgrund der Rollenzuweisung der Frau im Hinblick auf den häuslichen Wirkungskreis an Heim und Herd sehr deutlich ein Kind seiner Zeit war und vorhandene, tief verwurzelte Vorstellungen nicht hinterfragte, sondern anscheinend völlig vorbehaltlos und bedingungslos weiter tradierte.

Demgegenüber vermag ein weiterer Autor diese implizit Frauen benachteiligende Grundtendenz nicht zu diagnostizieren. Delaney weist mit Entschiedenheit darauf hin, dass keine derartige Benachteiligung der Frauen intendiert ist, denn Frauen mögen vielleicht einige der Stärken der männlichen Untersuchungseinheiten in geringerer Ausprägung aufweisen; dem stehen aber andere, weibliche Vorzüge und Stärken gegenüber.

And although Rousseau advocates these very specific gender roles, it would be a mistake to take the view that Rousseau regards men as simply superior to women. Women have particular talents that men do not; Rousseau says that women are cleverer than men, and that they excel more in matters of practical reason.<sup>481</sup>

Vielleicht könnte man die beiden Positionen insofern miteinander versöhnen, als man den Philosophen der Aufklärung zubilligt, dass sie eine gewisse Differenz der Geschlechter in der Art und Weise zu erkennen vermögen, wie sie bestimmte Aufgabenbereiche zu bedienen verstehen; gewisse Unterschiede existieren, die aber keinerlei Superiorität des einen Geschlechts über das andere begründen.

Rousseau bemüht sich gleich am Anfang des fünften Buches, das der Erziehung der Mädchen gewidmet ist, und das mit Sophie eine idealtypische Jugendliche dem männlichen Pendant Emile gegenüberstellt, festzustellen, dass die Existenz sowohl von Gemeinsamkeiten als auch von Unterschieden zu konstatieren sei.

---

<sup>481</sup> Rath's Einschätzung wurde nicht unwidersprochen hingenommen, vgl. James J. Delaney: „Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)“ in: *The Internet Encyclopedia of Philosophy* <http://www.utm.edu/research/iep/r/rousseau.htm>, abgerufen am 30.08.2009.

Sophie doit être femme comme Emile est homme, c'est-à-dire avoir tout ce qui convient à la constitution de son espèce et de son sexe pour remplir sa place dans l'ordre physique et moral. Commençons donc par examiner les conformités et les différences de son sexe et du nôtre.<sup>482</sup>

Alles, was sich nicht auf das Geschlechtliche und die Fortpflanzungsphänomenologie bezieht, kann als strukturgleich angesehen werden; die Organe sind nach Rousseaus Ansicht gleichförmig, insofern existieren Bereiche, in denen zwischen Frauen und Männern nicht differenziert werden muss. Gleichwohl existieren natürlich auch Zonen differenter Ausgestaltung; dies muss in die Betrachtungsrahmen miteinfließen, um zu einer gerechten erziehungstheoretischen Programmatik zu kommen. Ohne allzuviel an interpretatorischer Aktivität vorwegzunehmen, sei hingewiesen auf die Gleichheit der Fähigkeiten und der Bedürfnisse; selbstverständlich können hierunter auch geistige Fähigkeiten und intellektuelle Bedürfnisse subsumiert werden, gleichberechtigt neben den körperlichen Kräften oder den materiellen Bedürfnissen.

En tout ce qui ne tient pas au sexe, la femme est homme: elle a les mêmes organes, les mêmes besoins, les mêmes facultés ; la machine est construite de la même manière, les pièces en sont les mêmes, le jeu de l'une est celui de l'autre, la figure est semblable ; et, sous quelque rapport qu'on les considère, ils ne diffèrent entre eux que du plus au moins.

En tout ce qui tient au sexe, la femme et l'homme ont partout des rapports et partout des différences : la difficulté de les comparer vient de celle de déterminer dans la constitution de l'un et de l'autre ce qui est du sexe et ce qui n'en est pas.<sup>483</sup>

In allen nicht auf das Geschlechtliche bezogenen Fragen ist eine eindeutige Zuordnung schwierig und von Problemstellungen durchsetzt. Relativ klar gestalten sich aber im Zusammenleben von Frauen und Männern nach Auffassung von Rousseau die Verhaltensweisen, die sich als natürliche Grundausstattung der jeweiligen Gender ergeben. Hieran läßt Rousseau nicht rütteln; Kritik an der etwas rüden Verhaltensnorm läßt er nicht gelten, obgleich er sie vorauszuahnen scheint, da er diesen Kritikpunkt immerhin offensiv erwähnt, um seinen Kritikern von vornherein den Wind aus den Segeln zu nehmen.

---

<sup>482</sup> Rousseau, Jean-Jacques: *Emile ou de l'éducation*, nachgedruckt: Paris: Editions Garnier Frères 1957, 1762, S. 445.

<sup>483</sup> Rousseau (1957), S. 445 f.

Ce principe établi, il s'ensuit que la femme est faite spécialement pour plaire à l'homme. Si l'homme doit lui plaire à son tour, c'est d'une nécessité moins directe : son mérite est dans sa puissance ; il plaît par cela seul qu'il est fort. Ce n'est pas ici la loi de l'amour, j'en conviens ; mais c'est celle de la nature, antérieure à l'amour même, (Sic)<sup>484</sup>

Der vergleichsweise höhere Gesamtkörpergewichtsanteil an muskulärem Gewebe, so scheint Rousseau uns nahelegen zu wollen, begründet den Tatbestand, dass Frauen in der Gesellschaft vor allem darauf angewiesen sind, zu gefallen und Sympathie, Anerkennung, vielleicht auch Mitleid zu erregen, während körperliche Leistungsfähigkeit für Männer als hinreichend erachtet wird. Die Superiorität der „Herren der Schöpfung“ könnte man als gleichermaßen konstatiert wie legitimiert ansehen.

Si la femme est faite pour plaire et pour être subjuguée, elle doit se rendre agréable à l'homme au lieu de le provoquer [...] <sup>485</sup>

Das Konditionalsatzgefüge enthält bereits als unwidersprochen hingenommene Auffassung die Proposition, dass Frauen generell als Objekte männlicher Unterwerfung anzusehen seien. Allerdings mag sich Rousseau einer solchen Haltung, die aus in heutiger Zeit als chauvinistisch betrachteten Ansichten heraus gespeist sein könnte, nicht unvermittelt anschließen, denn er distanziert sich vorsichtig, aber relativ deutlich von dieser Auffassung.

Soit donc que la femelle de l'homme partage ou non ses désirs et veuille ou non les satisfaire, elle le repousse et se défend toujours, mais non pas toujours avec la même force, ni par conséquent avec le même succès. <sup>486</sup>

Somit fällt in kristalliner Transparenz ins Auge, wer tatsächlich die Kontrolle ausübt und den Prozess des Liebeswerbens steuert und führend begleitet. Durch den Energieeinsatz, der in die Zurückweisung fließt, kann also die Dame die Prozesssteuerung geschickt übernehmen und letztendlich selbst entscheiden, ob es zu einer amourösen Begegnung und einem *tête-à-tête*

---

<sup>484</sup> Rousseau (1957), S. 446.

<sup>485</sup> Rousseau (1957), S. 446.

<sup>486</sup> Rousseau (1957), S. 448.

kommt oder auch nicht. „Cet empire est aux femmes“, so diagnostiziert Rousseau ebenso scharfzünftig wie treffsicher, und aus dieser Erkenntnis des Verhältnisses zwischen den Geschlechtern leitet er seine Erkenntnisse über die Erziehung von Jungen und Mädchen ab.<sup>487</sup>

Aber aufgrund der bestehenden Unterschiede, die letztlich in der Natur begründet sind, rät Rousseau dazu, Frauen nicht in denselben Fähigkeiten zu schulen wie die Männer, da dies auf lange Sicht auch auf gesellschaftlicher Ebene dysfunktional wäre.

Cultiver dans les femmes les qualités de l'homme, et négliger celles qui leur sont propres, c'est donc visiblement travailler à leur préjudice.<sup>488</sup>

Ferner akzentuiert er seine Aussage unter Verweis auf das gesellschaftspolitische Ideal des *honnête homme*. Zugleich evoziert er die Natur als maßstabgebende Instanz, der zu trotzen keinen Vorteil bringen könne.

[...] ne faites point de votre fille un honnête homme, comme pour donner un démenti à la nature ; faites-en une honnête femme, et soyez sûre qu'elle en vaudra mieux pour elle et pour nous.<sup>489</sup>

---

<sup>487</sup> Rousseau (1957), S. 450.

<sup>488</sup> Rousseau (1957), S. 454.

<sup>489</sup> Rousseau (1957), S. 454.

## 10.4. Gender-Aspekte in der Didaktik der Sprachen in Fénelons *Traité de l'éducation des filles*

### 10.4.1. Allgemeine Ausführungen und zielgruppenspezifische Lernangebote

Fénelon konstituiert sich im achtzehnten Jahrhundert als einer der wesentlichsten und bedeutendsten Pädagogen und Erziehungstheoretiker. Am wegweisendsten dürfte, was den Verbreitungsgrad und die Rezeption anbelangt, wohl sein *Télémaque* gelten. Dieser Bildungsroman diente als Lehrwerk des Französischen und erfuhr weitgehende Verbreitung; auch gerade als Werk in der Fremdsprachendidaktik erlebte der *Télémaque* einen wohl beispiellosen Erfolg in Europa; sowohl in Spanien<sup>490</sup> als auch in Schweden<sup>491</sup> und vielen weiteren Ländern Europas diente er zur Unterweisung als authentischer Text. Darüberhinaus existierte ein *Traité*, der sich vermutlich als einer der ersten der Mädchenerziehung auf einem wissenschaftlich-reflektierten Niveau widmete: der *Traité de l'éducation des filles*.

Fénelon berührt gleich im ersten Kapitel die zentrale und wichtige Fragestellung, der offenbar noch nicht genug öffentliche Würdigung widerfahren ist: Die Bildung der Frauen und Mädchen befindet sich in einem Zustand der Vernachlässigung.<sup>492</sup>

Für den Umstand, dass der Erziehung und Bildung der Mädchen nicht in dem Maße, in dem es wünschenswert und anzuraten wäre, Aufmerksamkeit geschenkt worden ist, macht Fénelon in seiner Kausalattribution im Wesentlichen zwei Hauptfaktoren verantwortlich. Zum einen ist es die „coutume“,<sup>493</sup> also der Brauch und die Sitte, welche für eine vernachlässigte Erziehung der Mädchen verantwortlich zeichnet. Zum anderen ist dieses Resultat auch der „caprice des mères“,<sup>494</sup> also den Launen und Launenhaftigkeiten der Mütter objektiv

---

<sup>490</sup> Siehe Bascuñana, Juan F. García: „¿ Con qué libros se aprendía francés en España en 1808 ?“ in: *Anales de Filología Francesa (Universidad de Murcia)*, Nr. 16, 2008, <http://revistas.um.es/index.php/analesff/>, abgerufen am 28.08.2009, S. 74.

<sup>491</sup> Vgl. Hammar, Elisabet: „L’histoire de l’enseignement du français en Suède. Résultats et problèmes de la recherche“ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l’histoire de l’enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, S. 64 und 66.

<sup>492</sup> François de Salignac de la Mothe Fénelon: *Instructions for the education of a daughter*, London: o. Verlag 1707, Stand Eighteenth Century Collections Online, <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 06.07.2009, S.1.

<sup>493</sup> François de Salignac de la Mothe Fénelon: *De l'éducation des filles*, Paris: Hachette <sup>8</sup>1881 Stand : Bibliothèque Nationale de France / Gallica, <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 06.07.2009, S. 1.

<sup>494</sup> Fénelon (1881), S. 1.

zuzurechnen, dass in Anbetracht der heranwachsenden Frauen ein so immenser Nachholbedarf besteht.

Ferner grenzt Fénelon diese Situation der Mädchen und Frauen von jener der Jungen und Männer ab; ihrer Erziehung dürfe nach allgemeiner Auffassung nichts im Wege stehen, denn ihre Erziehung und unter anderem schulische Unterweisung „passe pour une des principales affaires par rapport au bien public“<sup>495</sup>, und da das öffentliche Wohl,<sup>496</sup> das Wohl aller Bürger im Mittelpunkt des Staatsinteresses steht, kommt diesem allerhöchste Priorität zu. Obgleich die Bildung beider Geschlechter von fehlerhafter Qualität ist, wie Fénelon höchst ironisch mit spitzer Zunge darlegt, misst man der Erziehung der Knaben und Männer jedoch höchste Bedeutung zu und mobilisiert dementsprechend geistige und materielle Ressourcen, auch wenn sie leider, wie Fénelon bereits andeutet, fehlerhaft und defizient investiert werden. Es folgt eine keineswegs abschließende Aufzählung von Bemühungen, mit denen die Gesellschaft die Bildung der Knaben auf einen guten Weg bringen möchte; von Lehrpersonal ist die Rede, welches ausgebildet und eingestellt wird, von gedruckten Büchern und didaktischen Untersuchungen des Erlernens von Sprachen im Rahmen wissenschaftlicher Forschung.

#### **10.4.2. Intentionale Betreuungsdifferenzierung und ihre Bedingtheit durch volkswirtschaftliche Arbeitsteilung**

Die Kritik vollzieht sich also auf zwei verschiedenen Ebenen, die aber nicht als zur Gänze voneinander losgelöst zu betrachten sind. Bei den Knaben sind Anstrengungen<sup>497</sup> zu beobachten, sie auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten und ihnen alle hierfür wesentlichen Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln. Diese Anstrengungen und Bemühungen sind offenbar nicht in dem zu erwartenden Maße von Erfolg gekrönt, aber sie werden unternommen und gepflegt. Was die Mädchen anbelangt, so hält man es nicht einmal

---

<sup>495</sup> Fénelon (1881), S. 1.

<sup>496</sup> Es sei kurz darauf hingewiesen, dass „le bien public“ hier nicht etwa als gleichbedeutend mit dem Terminus „das öffentliche Gut“ anzusehen ist. Das öffentliche Gut ist ein Gut, welches sich vom privaten Gut durch Nichtrivalität und Nichtausschließbarkeit unterscheidet. Gleichwohl könnte man eine öffentliche Lehrveranstaltung als öffentliches Gut definieren, wenn die o.g. Kriterien erfüllt sind.

<sup>497</sup> Die Römer bewerteten eine vergleichbare Situation mit dem in den klassischen Zitatenschatz eingegangenen Ausspruch: *Ut desint vires tamen est laudanda voluntas* (*Wo die Kräfte fehlen, ist der Wille dennoch ein zu Lobender*). Dieser Ausspruch hebt zwar den immerhin vorhandenen Willen lobend hervor, könnte aber auch mit einer leichten ironischen Tönung semantisiert werden.



für nötig, diese Investitionen überhaupt zu tätigen. Im Gegenteil, eine solche Bildung führe dazu, dass die jungen Frauen hoffärtig und eingebildet<sup>498</sup> würden; dabei sei es viel zweckmäßiger, so stellt Fénelon die herrschende Meinung seiner Zeit dar, dass die Frauen lernten, ihren Haushalt zu führen und es verstünden, ihren Ehegatten zu Diensten zu sein.<sup>499</sup>

Pour les filles, dit-on, il ne faut pas qu'elles soient savantes, la curiosité les rend vaines et précieuses ; il suffit qu'elles sachent gouverner un jour leurs ménages, et obéir leurs maris sans raisonner.<sup>500</sup>

### 10.4.3. Genderspezifische Besonderheiten der Frau per se und volkswirtschaftliche Arbeitsteilung unter Gendergesichtspunkten (Sphärendichotomie)

Jedoch erscheint es angeraten, davor zu warnen, Fénelon als einen unbeirrbaren Wegbereiter der absoluten Gleichheit der Geschlechter zu lobpreisen, denn der spätere Abbé aus Cambrai wusste, seine Aussagen relativierend zu präzisieren. Denn der *esprit* von Frauen ist demzufolge von ganz anderer Beschaffenheit als der männliche *esprit*. Die kennzeichnenden Charakteristika des weiblichen *esprit* bestehen in seiner Schwäche und zugleich in der Neugier, welche der Frau zueigen ist.

Il est vrai qu'il faut craindre de faire des savantes ridicules. Les femmes ont d'ordinaire l'esprit encore plus faible et plus curieux que les hommes ; aussi n'est-il point à propos de les engager dans des études dont elles pourraient s'entêter. Elles ne doivent ni gouverner l'Etat, ni faire la guerre, ni entrer dans le ministère des choses sacrées ; ainsi, elles peuvent se passer de certaines connaissances étendues qui appartiennent à la politique, à l'art militaire, à la jurisprudence, à la philosophie et à la théologie. La plupart même des arts mécaniques ne leur conviennent pas : elles sont faites pour des exercices modérés. Leurs corps, aussi bien que leur esprit, est moins fort et moins robuste que celui des hommes ; en revanche, la nature leur a donné en partage

---

<sup>498</sup> Im Text befindet sich der Ausdruck „précieuse“, ein zunächst positiver Begriff, wie die Annotationen der Ausgabe von 1881 nahelegen, welcher aber nicht zuletzt unter dem Einfluss von Molières Komödie „Les précieuses ridicules“ zu einem Begriff für gekünstelt-affektiertes Verhalten wurde, welcher von seiner positiven Strahlkraft deutlich einbüßte und fast schon als Schimpfwort angesehen werden darf.

<sup>499</sup> Fénelon (1881), S. 1.

<sup>500</sup> Fénelon (1881), S. 2.

l'industrie, la propreté et l'économie, pour les occuper tranquillement dans leurs maisons.<sup>501</sup>

Geschickt umreißt Fénelon auf diesen Seiten eine gender-spezifische volkswirtschaftliche Arbeitsteilung, welche den Frauen die häusliche Sphäre als Aktionsradius zuweist. Damit folgt er in gewissem Sinne durchaus der dogmatischen Linie seiner Zeit. Frauen sind dafür geschaffen, im Haus und im Hof ihre Arbeit zu versehen, und der Mann greift zum Schwert oder Kaufmannswagen und zieht in die Welt hinaus.<sup>502</sup> Da diese Aufgabenverteilung nun einmal so ist, muss die Bildung von Männern und Frauen dieser Spezialisierung Rechnung tragen, sie kann nicht egalitär sein, da sie sonst beider Interessen gröblich zu vernachlässigen verurteilt wäre. Differenzierte Lehrangebote sind vonnöten, mit anderen Worten, die zielgruppenspezifische Ausrichtung von Lehr- und Lernangeboten wird gefordert.

Dies wird im elften Kapitel auch mit unmissverständlicher Deutlichkeit stipuliert; unterschiedliche Aufgabenbereiche stellen unterschiedliche Anforderungen, und unterschiedliche Anforderungsprofile bedürfen nach dieser zwingenden Logik auch einer entsprechend differenzierten fachlichen Propädeutik und Unterweisung.<sup>503</sup>

La science des femmes, comme celle des hommes, doit se borner à instruire par rapport à leurs fonctions ; la différence de leurs emplois doit faire celle de leurs études. Il faut donc borner l'instruction des femmes aux choses que nous venons de dire ; mais une femme curieuse trouvera que c'est donner des bornes bien étroites à sa curiosité ; elle se trompe : c'est qu'elle ne connaît pas l'importance et l'étendue des choses dont je lui propose de s'instruire.<sup>504</sup>

Die Aufgaben, welche der Frau gemäß sind, bestehen in der Kindererziehung, wobei diese bei den Mädchen bis zur Verheiratung dauert oder bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie der Obhut eines geistlichen Ordens überantwortet werden, und bei den Knaben bis zu einem nicht näher

---

<sup>501</sup> François de Salignac de la Mothe Fénelon: *De l'éducation des filles*, Paris: Hachette 1881 Stand : Bibliothèque Nationale de France / Gallica, <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 06.07.2009, S. 3 ff.

<sup>502</sup> Diese holzschnittartig vergrößerte Darstellung dient nicht der Parodie, sondern soll lediglich die Sphärendichotomie deskriptiv modellieren.

<sup>503</sup> Fénelon (1881), S. 94.

<sup>504</sup> François de Salignac de la Mothe Fénelon: *De l'éducation des filles*, Paris: Flammarion 1937, S. 94.

präzisierten Alter. Ferner gehören sämtliche Verantwortungsbereiche der Hauswirtschaft zu ihren Obliegenheiten; die häusliche Sphäre ist ihnen also zugeordnet, wie schon angedeutet.

Venons maintenant au détail des choses dont une femme doit être instruite : quels sont ses emplois ? Elle est chargée de l'éducation de ses enfants, des garçons jusqu'à un certain âge, des filles jusqu'à ce qu'elles se marient ou se fassent religieuses ; de la conduite des domestiques, de leurs mœurs, de leur service ; du détail de la dépense, des moyens de faire tout avec économie et honorablement, d'ordinaire même de faire les fermes et de recevoir les revenus.<sup>505</sup>

Die deutsche Übertragung spricht sogar davon, dass das Haus „im Geiste eines gewissen angenehmen Behagens geführt werde“.<sup>506</sup> Der Übersetzer interpretierte die Aufgabenbeschreibung der Frau ein wenig eigenmächtig in die Nähe der Schaffung eines „gemütlichen Nests“, was allerdings durchaus plausibel erscheint.

Der Leser erfährt nicht nur, dass die Erziehung der Mädchen und Frauen vernachlässigt wurde, sondern ihm wird sogar einschneidend bewusst gemacht, dass die Erziehung der Mädchen und Frauen sogar noch von größerer Bedeutung ist als die der Jungen und männlichen Jugendlichen. Allerdings erfolgt eine recht explizite Schuldzuschreibung und Zurechnung von Handlungsfolgen, welche die Mädchen und Frauen in einem wenig schmeichelhaften Lichte darstellt.<sup>507</sup>

Il est constant que la mauvaise éducation des femmes fait plus de mal que celle des hommes, puisque les désordres des hommes viennent souvent et de la mauvaise éducation qu'ils ont reçue de leurs mères, et des passions que d'autres femmes leur ont inspirées dans un âge plus avancé.<sup>508</sup>

Die Folgen schätzt Fénelon als überaus dramatisch ein. Revolutionäre Unruhen, geistig-moralische Verfallsprozesse und kriegерische Gräueltaten, all dies ist die unausweichliche Konsequenz einer unzureichenden Erziehung der Frauen. Die gesamte Menschheitsgeschichte

---

<sup>505</sup> Fénelon (1937), S. 94.

<sup>506</sup> Fénelon (1937), S. 54.

<sup>507</sup> Fénelon (1937), S. 8.

<sup>508</sup> Fénelon (1937), S. 8.

mit all ihren Schrecknissen und Bekümmernissen hätte in wesentlich ruhigeren Gewässern verlaufen können, gäbe es nicht auf dem Gebiete der Frauenerziehung und –förderung derartig eklatante Mängel zu beklagen. Diese univariate Kausalattribution leistet Argumentationshilfe für die Etablierung der weiteren Gedanken und Ideen zu einer Erziehung der Frauen und Mädchen.

Quelles intrigues se présentent à nous dans les histoires, quel renversement des lois et des mœurs, quelles guerres sanglantes, quelles nouveautés contre la religion, quelles révolutions d'Etat causées par le dérèglement des femmes! Voilà ce qui prouve l'importance de bien élever des filles : cherchons-en les moyens.<sup>509</sup>

Feministinnen und Frauenrechtlerinnen dürften diese Schuldzuschreibung wohl nicht unwidersprochen hinnehmen ; allerdings darf bezweifelt werden, ob es sich tatsächlich um eine Konstatierung vorwerfbaren Verhaltens handelt. Das *dérèglement* der Frauen wird als Ursache genannt; es findet sich allerdings keine Aussage etwa dergestalt, dass dieses *dérèglement* von den Frauen schuldhaft verursacht und damit selbst verantwortet wurde. Fénelon etwa Frauenfeindlichkeit zu unterstellen, wäre ein Gedankenexperiment spekulativen Charakters, dem sich der Verfasser dieser Arbeit nicht unbedingt anschließen würde; allerdings ist eine gewisse Einseitigkeit schon erkennbar, denn eine mögliche negative Beeinflussung von Mädchen durch Jungen wird bislang von Fénelon ausgeklammert, was hingegen nicht bedeuten muss, dass er diese negiert; sie wird zumindest in dieser Quelle nicht berücksichtigt.

Ferner wird die erzieherische Fehlleistung der Mütter sowie die verderbliche Verführungskunst, welche schöne Frauen auf den zum Mann gereiften Jugendlichen ausüben, explizit genannt. Allerdings bleibt offen, in wieweit diese Frauengestalten möglicherweise ihrerseits Opfer einer falschen Erziehung waren; hierin ist allerdings der Kern der Fénelonschen Argumentationslinie zu sehen, denn die mangelnde Erziehung der jungen Mädchen führt dazu, dass diese in späteren Jahren wiederum das eigene Kind verderben beziehungsweise einen männlichen Jugendlichen, anfällig für sinnliche Verführungskünste, ins sittliche und moralische Verderben locken.

---

<sup>509</sup> Fénelon (1937), S. 8.

#### 10.4.4. Ursachen der als missglückt angesehenen Erziehung von Frauen und Mädchen

Die Unwissenheit („l'ignorance d'une fille“<sup>510</sup> steht mit einer Gemüts- und Geistesdisposition der Mädchen in Zusammenhang, die man als Langeweile („l'ennui“)<sup>511</sup> bezeichnen kann. Dieses Bedürfnis nach geistiger und sinnlicher Betätigung, das aus einem Zustand der intellektuellen Deprivation herrührt, kann nach Fénelons Auffassung zu gravierenden Fehlentwicklungen führen. Diese Fehlentwicklungen haben in erster Linie zur Folge, dass sich eine fehlgeleitete Phantasie ergibt; einer Alienation und Entfremdung von den Erfordernissen des täglichen Lebens ist damit Vorschub geleistet.

Au contraire, les filles mal instruites et inappliquées ont une imagination toujours errante. Faute d'aliment solide, leur curiosité se tourne toute avec ardeur vers les objets vains et dangereux. Celles qui ont de l'esprit s'érigent souvent en précieuses, et lisent tous les livres qui peuvent nourrir leur vanité ; elles se passionnent pour des romans, pour des comédiens, pour des récits d'aventures chimériques, où l'amour profane est mêlé ; elles se rendent l'esprit visionnaire en s'accoutumant au langage magnifique des héros de romans ; elles se gâtent même par là pour le monde : car tous ces beaux sentiments en l'air, toutes ces passions généreuses, toutes ces aventures que l'auteur du roman a inventées pour le plaisir, n'ont aucun rapport avec les vrais motifs qui font agir dans le monde et qui décident des affaires, ni avec les mécomptes qu'on trouve dans tout ce qu'on entreprend.<sup>512</sup>

Die Frage, die sich nun stellt, bezieht sich auf die Folgen einer Lektüre, die aus der Müßigkeit heraus angeregt wird, und die offenbar die Phantasie der Mädchen in hohem Maße in Anspruch nimmt. Zunächst könnte man einer Phantasiebegabung das Wort reden, die durch die Lektüre von „ritterlichen Romanen und Abenteuergeschichten“ angeregt und auf das Lebhafteste befruchtet wird. Aber der Abbé aus Cambrai befürchtet eine pathogene Entwicklung, die sich als eine innerlich-psychische Entfernung von der Realität beschreiben lässt, und die in wesentlich späteren Perioden mit dem auf Gustave Flauberts romaneskes

---

<sup>510</sup> Fénelon (1937), S. 9.

<sup>511</sup> Fénelon (1937), S. 9.

<sup>512</sup> Fénelon (1937), S. 11.

Meisterwerk anspielenden Begriff „Bovary-Effekt“<sup>513</sup> eine terminologische Annäherung erfährt.

Une pauvre fille pleine du tendre et du merveilleux qui l'ont charmée dans les lectures est étonnée de ne trouver point dans le monde de vrais personnages qui ressemblent à ces héros : elle voudrait vivre comme ces princesses imaginaires, qui sont, dans les romans, toujours charmante, toujours adorées, toujours au-dessus de tous les besoins. Quel dégoût pour elle de descendre de l'héroïsme jusqu'au plus bas détail du ménage !<sup>514</sup>

Die Schlussfolgerung, die sich aus diesen Beschreibungen ziehen lässt, besteht darin, bei der Auswahl der Lektüre und der Lerninhalte bei jungen Mädchen besonders behutsam vorzugehen. Auf welche Weise im Detail vorzugehen ist, um den Mädchen die bestmögliche Erziehung angedeihen zu lassen, beschreibt Fénelon in den weiteren Kapiteln.

Im neunten Kapitel geht Fénelon noch einmal auf die Ursachen und Faktoren einer edukativen Fehlentwicklung ein; viele Eigenschaften der Mädchen sollten seiner Einschätzung nach unterdrückt oder zumindest kontrolliert werden. „Il faut aussi réprimer en elles les amitiés trop tendres, les petites jalousies, les compliments excessifs, les flatteries [...]“<sup>515</sup> Diese Eigenschaften trügen zu einer verderblichen Entwicklung bei, und zwar dergestalt, dass eine ernste Art ihnen düster und „austère“ erscheinen mag. Zudem beklagt er eine Neigung, zu sprechen, bevor der Inhalt der Äußerung vorher sorgfältig durchdacht wurde, sowie eine Neigung, generell viel zu „plaudern“.<sup>516</sup> „[...] la plupart des femmes disent peu en beaucoup de paroles [...]“<sup>517</sup>

Recht streng urteilt der Abbé zudem über die Ausschweifigkeit und die ausgeprägte kommunikative Stärke der meisten Frauen; unnötig lange und umständliche Redehaltungen beklagt er, wo die Essenz des Gesagten möglicherweise in wenigen Sätzen, vielleicht sogar in

---

<sup>513</sup> Es seien zum Vergleich aus *Madame Bovary* zwei Textstellen zitiert, die dieses Phänomen recht eindrucksvoll beschreiben : „[...] avait suffi à lui faire croire qu'elle possédait enfin cette passion merveilleuse qui jusqu'alors s'était tenue comme un grand oiseau au plumage rose planant dans la splendeur des ciels poétiques [...]“ in: Gustave Flaubert: *Madame Bovary*, Paris: Gallimard 2001, S. 90, darüberhinaus: „Elle entrait dans quelque chose de merveilleux où tout serait passion, extase, délire [...] Alors elle se rappela les héroïnes des livres qu'elle avait lus [...]“ in: Gustave Flaubert: *Madame Bovary*, Paris: Gallimard 2001, S. 232

<sup>514</sup> Fénelon (1937), S. 11.

<sup>515</sup> Fénelon (1937), S. 82.

<sup>516</sup> Fénelon (1937), S. 82 f.

<sup>517</sup> Fénelon (1937), S. 83.

wenigen Worten ebenso hätte ausgesagt werden können. Der Plauderei kann er jedenfalls nichts Genusswertiges abgewinnen; sie ist seiner Ansicht nach in der Erziehung unbedingt zu überwinden.

Une autre chose contribue beaucoup aux longs discours des femmes, c'est qu'elles sont nées artificieuses et qu'elles usent de longs détours pour venir à leur but [...]<sup>518</sup>

Prunksucht und das Bedürfnis, anderen zu gefallen, sind nach Fénelon ebenfalls Wurzeln einer als problematisch angesehenen Entwicklung; zudem ruiniert die Prunksucht der Frauen und Mädchen ihre Familien und stellen eine ernsthafte Bedrohung der Sitten dar.

Ce faste ruine les familles, et la ruine des familles entraîne la corruption des mœurs. D'un côté, le faste excite dans les personnes d'une basse naissance la passion d'une prompt fortune, ce qui ne se peut faire sans pêché, comme le Saint-Esprit nous l'assure. D'un autre côté, les gens de qualité, se trouvant sans ressource, font des lâchetés et des bassesses horribles pour soutenir leurs dépenses [...]<sup>519</sup>

---

<sup>518</sup> Fénelon (1937), S. 83.

<sup>519</sup> Fénelon (1937), S. 88.

## 10.5. Spracherwerb und Ausbildung von Lesekompetenzen der Jungen und Mädchen nach Fénelon unter Berücksichtigung der Frage des Lateinunterrichts

### 10.5.1. Plädoyer für einen Verzicht auf Lateinunterweisungen im Anfangsunterricht

Diesen Fehlentwicklungen im sittlich-moralischen Bereich, welche Fénelon bedauernd konstatiert, lässt sich mittels einer intelligent konzipierten *initiation* vorbeugen. Im Mittelpunkt der weiteren Betrachtungen, die Fénelon anstellt, steht die Erziehung, beziehungsweise die Vorbereitung auf die eigentliche *instruction*, worunter bei Fénelon in erster Linie der Sprachunterricht zu vergegenwärtigen ist. Dieser Unterricht hat zu einem bestimmten Zeitpunkt zu erfolgen, nämlich dem Zeitpunkt oder dem begrenzten Zeitraum, bevor die Kinder vollständig sprechen lernen.<sup>520</sup>

Avant que les enfants sachent entièrement parler, on peut les préparer à l'instruction. On trouvera peut-être que j'en dis trop ; mais on n'a qu'à considérer ce que fait l'enfant qui ne parle pas encore. Il apprend une langue qu'il parlera bientôt plus exactement que les savants ne sauraient parler les langues mortes, qu'ils ont étudiées avec tant de travail dans l'âge le plus mûr.<sup>521</sup>

Fénelon schneidet hier recht unverwandt und ohne ausführliche Einleitung das Thema an, welche Sprache hier gelernt wird, id est, die Muttersprache. Zudem weist er explizit darauf hin, dass in der Muttersprache vom Kind mit seinem noch nicht vollständig gereiften kognitiven Apparat Kompetenzen in der Muttersprache erlangt werden, die zu erreichen die Altphilologen sich vergeblich bemühen, und dies trotz der jahrelangen Studien im Bereich der „*langues mortes*“.

---

<sup>520</sup> Fénelon (1937), S. 13.

<sup>521</sup> Fénelon (1937), S. 13.



## 10.5.2. Sprachwissenschaftliche Betrachtungen unter Berücksichtigung der semantischen Ebene und der Charakterbildung

Im Anschluss an diese für Altphilologen recht provokative und vielleicht sogar als polemisch empfundene Einlassung folgt eine Betrachtung des Phänomens Sprache an sich. Vor jeder pädagogischen Einheit hat selbstverständlich eine Betrachtung des zu vermittelnden Gegenstandes zu erfolgen, und die Sprache ist das vornehmliche Ziel, in welchem langanhaltende Kompetenzen auszuprägen sind.<sup>522</sup>

Mais qu'est-ce qu'apprendre une langue? Ce n'est pas seulement mettre dans sa mémoire un grand nombre de mots, c'est encore, dit saint Augustin, observer le sens de chacun de ces mots en particulier.<sup>523</sup>

Fénelon wählt für seinen definitiv-semantisierende Ansatz eine sehr geschickte Herangehensweise; er wirft die Frage auf, verwendet aber ein schrittweises Verfahren, eine iterative Heuristik, um dem Problem beizukommen. Zunächst besteht das Erlernen einer Sprache in der Verinnerlichung dessen, was dem Konzept eines mentalen Lexikons entspricht: einen Korpus an Vokabeln und Begriffen; damit ist es allerdings nicht getan. Die Inhaltsseite der Begriffe, Konzepte und Notionen gilt es zu beachten. Dass hierbei Äußerungen des Kirchenvaters Augustinus als Argumentationshilfe bemüht werden, ist für einen Verfechter des Glaubens wie den Abbé Fénelon durchaus nicht ungewöhnlich. Interessant ist aber, dass der Zeichencharakter der Wörter und ihre Referenzfunktion in Bezug auf außersprachliche Einheiten gewürdigt werden. Diese Unterscheidung zwischen dem Zeichen und dem Objekt in der gegenständlichen Welt mutet relativ modern an. Im Text äußert sich Fénelon wie folgt.

L'enfant, dit-il, parmi ses cris et ses jeux, remarque de quel objet chaque parole est le signe: il le fait tantôt en considérant les mouvements naturels des corps qui touchent ou qui montrent les objets dont on parle ; tantôt étant frappé par la fréquente répétition du même mot pour signifier le même objet. Il est vrai que le tempérament du cerveau des enfants leur donne une admirable facilité

---

<sup>522</sup> Fénelon (1937), S. 13 ff.

<sup>523</sup> Fénelon (1937), S. 13.

pour l'impression de toutes ces images. Mais quelle attention d'esprit ne faut-il pas pour les discerner et pour les attacher chacune à son objet !<sup>524</sup>

In diesem sinngemäßen Zitat, das von dem Kirchenvater Augustinus übernommen wurde, wird der hohe Ressourcenverbrauch in geistiger Hinsicht gewürdigt, der bei der Verinnerlichung der Tupel von sprachlichem Zeichen und außersprachlichem referenten anfällt. Eine erstaunliche „attention d'esprit“ wird dem Kind abgefordert, und es vermag dieses offenbar zu leisten. Als wichtige Voraussetzung mag dabei die „admirable facilité pour l'impression de toutes ces images“ gelten; trotzdem verwundert es den Religionslehrer Fénelon, dass eine so umfassende Aufgabe von dem kindlichen Gehirn bewältigt werden kann, das er, wie er zu betonen nicht müde wird, als „mou“,<sup>525</sup> also als weich oder schlaff beziehungsweise als „humide“<sup>526</sup> ansieht, und das im Laufe von Kindheit und Jugend der Stärkung und Stabilisierung in hohem Maße bedarf.<sup>527</sup>

### 10.5.3. Methodische Mittel in der Vermittlung von Inhalten und Werthaltungen

Prosodische Mittel und Stimmintonation nebst Mimik und Gestik werden zudem als methodisches Mittel eingesetzt, um zugleich eine bestimmte Zu- oder Abneigung bezüglich gewisser Werthaltungen zu generieren. Lernen bedeutet „soziales“ Lernen auch in dem folgenden Sinne, dass eine Zugehörigkeit und ein Zugehörigkeitsgefühl bestimmter Gruppen innerhalb der Gesellschaft erzeugt werden. Fénelon spricht hierbei von den als ehrenhaft anzusehenden und tugendhaften Mitgliedern der Gesellschaft, von jenen, die sich unvernünftig und maßlos verhalten, und deren Gebaren daher strengstens abzulehnen ist. Während im sechzehnten und siebzehnten Jahrhundert auch im Hinblick auf das Sprachverhalten der Hof als Maßstab galt, sind es nun tendenziell eher jene Menschen, die als

---

<sup>524</sup> Fénelon (1937), S. 14.

<sup>525</sup> Fénelon (1937), S. 24.

<sup>526</sup> Fénelon (1937), S. 25.

<sup>527</sup> Fénelon (1937), S. 14.

vorbildhaft gelten können. Wir finden also eine sozial-stratistische Dichotomie zwischen den „personnes honnêtes et vertueuses“ und den „autres personnes déraisonnables“ vor.<sup>528</sup>

On peut donc compter que les enfants connaissent dès lors plus qu'on ne s'imagine d'ordinaire : ainsi vous pouvez leur donner, par des paroles qui seront aidées par des tons et des gestes, l'inclination d'être avec les personnes honnêtes et vertueuses qu'ils voient, plutôt qu'avec d'autres personnes déraisonnables qu'il seraient en danger d'aimer ; ainsi, vous pouvez encore, par les différents airs de votre visage et par le ton de votre voix, leur représenter avec horreur les gens qu'ils ont vus en colère, ou dans quelque autre dérèglement, et prendre les tons les plus doux, avec le visage le plus serein, pour leur représenter avec admiration ce qu'ils ont vu faire de sage et de modeste.<sup>529</sup>

Nicht nur einzelne Wörter, sondern auch Werthaltungen und Verhaltensdispositionen werden so durch eine kognitive und affektive Kanalisierung erworben und internalisiert. Dies bewirkt, dass die erworbenen Kenntnisse dem reifenden Menschen Zeit seines Lebens zur Verfügung stehen und nicht etwa nach Abklingen eines als signifikant eingeschätzten Ausmaßes an Prüfungsintensität unmerklich wieder vergessen werden. Eingeleitet werden diese Argumentationen mit einem Bescheidenheitstopos und einer anschließenden Bekräftigung der Wohlbegründetheit der Argumente.

Je ne donne pas ces petites choses pour grandes. Mais enfin ces dispositions éloignées sont des commencements, qu'il ne faut pas négliger ; et cette manière de prévenir de loin les enfants a des suites insensibles qui facilitent l'éducation.<sup>530</sup>

Es werden, wie Fénelon betont, Verhaltensdispositionen in frühester Kindheit angelegt, die in ihren Auswirkungen auf das weitere Leben und die weitere Entwicklung des Menschen durchaus ihre Bedeutung besitzen. Zudem werden für das Kind unmerkliche Anlagen errichtet, die eine Erziehung im positiven Sinne, also eine Erziehung, die eine spätere Zugehörigkeit zu den „personnes honnêtes et vertueuses“ begründet, deutlich begünstigt.

---

<sup>528</sup> Fénelon (1937), S. 14.

<sup>529</sup> Fénelon (1937), S. 14.

<sup>530</sup> Fénelon (1937), S. 15.

Auch diese Vorstellungen muten in der Hinsicht relativ modern an, dass es Prägungen gibt, die uns ein Leben lang beeinflussen, traitpsychologische Verhaltensdispositionen, die auf einen bestimmten situativen Umweltstimulus ein bestimmtes Verhaltensmuster zumindest mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit ablaufen lassen. Diese begrifflichen Konzepte existierten in dieser Ausprägung zu Fénelons Zeiten noch nicht, aber bestimmte Vorstellungen Fénelons scheinen, bei einer entsprechenden interpretativen Lesart, tendenziell in diese Richtung zu verweisen.

Auch die verhaltensbiologischen Erkenntnisse der Prägung waren in dieser Form im Zeitalter der Lumières nicht geläufig und sollten nicht in diese Periode hineingewillkürt werden, aber gewisse, mehr als nur schemenhaft vage Vorstellungsmuster scheinen schon vorausgeahnt worden zu sein, denn die Beziehung zwischen Erlebnissen und Erfahrungen durchaus sinnlich wahrnehmbarer Art und der Beeinflussung durch das Erinnerungsverhalten zu einem späteren Zeitpunkt im Leben eines Menschen wird durchaus explizit angesprochen. Es erscheint angebracht, Fénelon erneut zu Wort kommen zu lassen.

Si on doute encore du pouvoir que ces premiers préjugés de l'enfance ont sur les hommes, on n'a qu'à voir combien le souvenir des choses qu'on a aimées dans l'enfance est encore vif et touchant dans un âge avancé.<sup>531</sup>

#### **10.5.4. Hedonische Stimuli und Motivatoren in der Entwicklung des Kindes**

Die Triebfeder des kindlichen Lernverhaltens ist die natürliche Neugier, welche das Kind antreibt. Diese muss sorgfältig genutzt werden, zum Wohle des Kindes. Diesen Motivator liefert gewissermaßen die Natur, welche gemäß der Vorstellungen vieler Aufklärer als sichtbares Zeichen von Vernunft und göttlichem Willen Geltung beansprucht.<sup>532</sup>

---

<sup>531</sup> Fénelon (1937), S. 15.

<sup>532</sup> Fénelon (1937), S. 19.

La curiosité des enfants est un penchant de la nature qui va comme au-devant de l'instruction: ne manquez pas d'en profiter. Par exemple, à la campagne, ils voient un moulin, et ils veulent savoir ce que c'est [...] Il ne faut jamais être importuné de leurs demandes ; ce sont des ouvertures que la nature vous offre pour faciliter l'instruction.<sup>533</sup>

Natürlichkeit spielt im Lernprozeß nach Meinung von Fénelon eine entscheidende Rolle; zudem ist das unbefangene Spiel, das man bei Kindern beobachtet, ein bedeutsamer didaktischer Operator beim Erwerb von nützlichen Kenntnissen, ebenso wie ein vergleichsweise aufgelockertes Gespräch, wie Fénelon stetig ins Bewußtsein des Lesers rückt. Von Lektionen in der Form, wie sie zu Lebzeiten von Fénelon als das Maß aller Dinge galten, rät der Gelehrte eher ab.<sup>534</sup>

Le moins qu'on peut faire de leçons en forme, c'est le meilleur; on peut insinuer une infinité d'instructions plus utiles que les leçons mêmes, dans des conversations gaies. J'ai vu divers enfants qui ont appris à lire en se jouant ; on n'a qu'à leur raconter des choses divertissantes, qu'on tire d'un livre en leur présence, et leur faire connaître insensiblement les lettres. Après cela, ils souhaitent d'eux-mêmes de pouvoir aller à la source de ce qui leur a donné du plaisir.<sup>535</sup>

Deutlich herauszuheben sind wiederum bestimmte Termini und Begriffe, die wie ein lexikalisches Leitmotiv den Text durchziehen. Die für den Lernerfolg zentralen Lehrinhalte wie die Buchstaben werden nicht mit bedeutungsschwangerem Gestus dargeboten sondern „insensiblement“, also ohne dass die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie gerade wichtige Phänomene kognitiv verarbeiten. Die Leichtigkeit des Lernvorganges spielt eine besondere Rolle. Ferner ist auf Begrifflichkeiten und idiomatische Expressionen wie „en se jouant“, „des choses divertissantes“ und „plaisir“ hinzuweisen; das hedonische Element bricht sich mit großer Macht Bahn, denn offenbar erleichtert oder ermöglicht der hedonische Tonus den kognitiven Aneignungsprozess in einem hohen Maße.

Der Lateinunterricht wird als ein problembehaftetes Entscheidungsfeld dargestellt; indem der Lehrer darauf besteht, lateinische Texte zu rezipieren, zerstört er unweigerlich und

---

<sup>533</sup> Fénelon (1937), S. 19.

<sup>534</sup> Fénelon (1937), S. 32.

<sup>535</sup> Fénelon (1937), S. 32 ff.

unwissentlich diesen positiven Prozess der kindlichen Zuwendung zu der Lektüre. Die lateinische Sprache hat, zumindest was den Anfangsunterricht der sehr jungen Schülerinnen und Schüler betrifft, im Curriculum nichts zu suchen.

Ferner rät Fénelon vor einer als gekünstelten und überhöhten Emphase beim Lesen ab; es ist mit der Natürlichkeit des Lernprozesses auch nicht zu vereinbaren. Auf die hervorragende Qualität des Lehrmaterials hingegen kommt es durchaus an.

Les deux choses qui gâtent tout, c'est qu'on leur fait apprendre à lire d'abord en latin, ce qui leur ôte tout le plaisir de la lecture, et qu'on veut les accoutumer à lire avec une emphase forcée et ridicule. Il faut leur donner un livre bien relié, doré même sur la tranche, avec de belles images et des caractères bien formés. Tout ce qui réjouit l'imagination facilite l'étude : il faut tâcher de choisir un livre plein d'histoires courtes et merveilleuses ; cela fait, ne soyez pas en peine que l'enfant n'apprenne à lire, ne le fatiguez pas même pour le faire lire exactement : laissez-le prononcer naturellement comme il parle [...]<sup>536</sup>

Wie Fénelon auch in den weiteren Passagen expliziert, gilt es, eine positive Grundhaltung gegenüber dem Lesen aufzubauen; je öfter und je freier von äußeren Störeinflüssen (dazu müssen im Sinne von Fénelon auch unnötige Korrekturen und Zurechtrückungen gezählt werden) gelesen wird, desto müheloser und flüssiger gelingt dies. Die Fehlerkultur ist eine wesentliche Größe, der eine Schlüsselrolle zukommt; traut sich der Schüler oder die Schülerin kaum noch, ein Stück zu lesen und zu interpretieren, weil ihm Fehler ohne Gnade vor Augen geführt werden, so ist dies als dem Lernprozess abträglich anzusehen.

La manière d'enseigner à écrire doit être à peu près de même ; quand les enfants savent déjà un peu lire, on leur peut faire un divertissement de former les lettres, et, s'ils sont plusieurs ensemble, il faut y mettre de l'émulation. Les enfants se portent d'eux-mêmes à faire des figures sur le papier ; si peu qu'on aide cette inclination sans la gêner trop, ils formeront des lettres en se jouant, et s'accoutumeront peu à peu à écrire.<sup>537</sup>

---

<sup>536</sup> Fénelon (1937), S. 33.

<sup>537</sup> Fénelon (1937), S. 33.

Die produktiven Kompetenzen wie das Schreiben werden entsprechend den rezeptiven Kenntnissen wie dem Lesen vermittelt; mittels spielerischer Elemente, durch welche die Schülerinnen und Schüler sich ohne jegliche Scheu dem Unterrichtsgegenstand nähern. An die Stelle der Prüfungsangst treten hierbei der Wetteifer und das spielerische Element. Dieses kann nur integratives Element im Lernprozess selbst sein, nicht etwa ausschließlich die Belohnung nach der vollbrachten Leistung (obgleich Fénelon auch dieses empfiehlt), denn die Trennung in Arbeit und Spiel ist nicht kindgerecht, wirkt sich zum Nachteil des Lernprozesses aus. Fénelon läßt den Leser auch keineswegs im Zweifel über diesen Sachverhalt.

Remarquez un grand défaut des éducations ordinaires: on met tout le plaisir d'un côté, et tout l'ennui de l'autre ; tout l'ennui dans l'étude, tout le plaisir dans les divertissements. Que peut faire un enfant, sinon supporter impatiemment cette règle et courir ardemment après les jeux.<sup>538</sup>

Fénelon spricht hier einen wichtigen Aspekt an, der in der modernen Psychologie einmal unter dem Terminus „delay of gratification“ bedeutsam werden wird; zugleich existieren Konzepte einer Messung von Ungeduld und Gegenwartspräferenz in den modernen Sozialwissenschaften, um das Verhalten von wirtschaftenden Einheiten deskriptiv zu modellieren. Die relative Ungeduld und die (mangelnde) Fähigkeit, einen Mangelzustand vorübergehend zu ertragen, um mit hoher oder an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit zu einem späteren Zeitpunkt eine (größere) Belohnung genießen zu können, ist bei Kindern anders ausgeprägt als bei Erwachsenen. Kindern ist es aufgrund dieser geringer ausgeprägten Kapazität nicht in demselben Maße möglich, eine „Durststrecke“ durchzustehen. Für sie ist es notwendig, dass ihnen schon die Durststrecke<sup>539</sup> durch das „plaisir“ versüßt wird. Das hedonische Element muss im Lernprozess verankert sein, und zwar zu jedem Zeitpunkt.

Der Fénelonsche Imperativ lautet daher:

---

<sup>538</sup> Fénelon (1937), S. 33 f.

<sup>539</sup> Konsequenz zu Ende gedacht, darf eine Durststrecke in diesem Sinne nicht existieren; wird ein Vorkommen derselben konstatiert, so liegt ein konzeptionell-operativer Missgriff des in der Erziehungsverantwortung befindlichen Entscheidungsträgers und Gestalters vor.

Tâchons donc de changer cet ordre : rendons l'étude agréable ; cachons-là sous l'apparence de la liberté et du plaisir ; souffrons que les enfants interrompent quelquefois l'étude par de petites saillies de divertissement ; ils ont besoin de ces distractions pour délasser leur esprit.<sup>540</sup>

Und Fénelon führt fort:

Laissons leur vue se promener un peu ; permettons-leur même, de temps en temps, quelque digression ou quelque jeu, afin que leur esprit se mette au large, puis ramenons-les doucement au but.<sup>541</sup>

Die strenge Dipolarität einer Maxime getreu dem Motto „Erst die Arbeit, dann das Vergnügen“ kann unter Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisstruktur<sup>542</sup> nicht mehr als angemessen gelten. Zu Recht verweist Fénelon auf die kindliche Ungeduld, die die Erwartungshaltung im Hinblick auf ein freudiges Ereignis mit Belohnungscharakter zu einem quälenden Spannungszustand werden lässt.<sup>543</sup> Wer sich noch in die Zeit seiner Kindheitstage geistig zurückversetzen kann und an die quälenden Tage und Stunden vor der weihnachtlichen Bescherung oder dem österlichen Eiersuchen denkt, wird sich der Situation sowie dessen, was es bedeutet, einen angenehmen Zustand abwarten zu müssen, deutlich bewusst.

Die oben genannten spielerischen Elemente fließen inhaltlich ein in eine Methodenschule, die Experten unter dem Terminus *graphisme* bekannt ist, und welche im zwanzigsten Jahrhundert ihren Siegeszug feiern wird. Insofern erscheint es möglicherweise als couragiert, aber nicht unbedingt als schwer darstellbar, dass Fénelon mit seinen innovativen Gedankensprüngen und pädagogisch-didaktischen Aktivitätsinstallationen bereits in sich vage andeutenden Grundzügen Elemente der heutigen Spiel- und Erlebnispädagogik wenn nicht vorwegnahm, so doch in ihren Grundanlagen bereits skizzierte.

---

<sup>540</sup> Fénelon (1937), S. 34.

<sup>541</sup> Fénelon (1937), S. 34.

<sup>542</sup> Es sei dahingestellt, ob diese Maxime dem Menschen, sei er jung oder erwachsen, überhaupt gerecht wird.

<sup>543</sup> Fénelons Darstellungen werden auch bei Rousseau erwähnt, vgl. Rousseau (1957), S. 462.



Dans les écoles maternelles, l'apprentissage de l'écriture est une préoccupation constante. En effet, dès la petite section, les enfants sont soumis à des exercices graphiques visant à développer chez eux les compétences visuo-motrices, « pré-requis » considérés comme indispensables, supposés pouvoir être tout naturellement réinvestis lors du passage à l'écriture proprement dite. Si l'enfant a appris à tracer des boucles, alors il saura écrire le mot « le ». Ces pratiques s'inscrivent dans une conception linéaire et hiérarchisée, allant du simple au complexe, du processus d'apprentissage.<sup>544</sup>

Die Strategie, mit der sich der Verfasser beziehungsweise die Verfasserin des Artikels nicht besonders anzufrunden vermag,<sup>545</sup> aber offenbar in den *écoles maternelles* als vorherrschende Grundsatzposition der pädagogischen Gestaltung dient, sieht vor, dass mittels spielerischer Stimuli und kindlichen Zeichenübungen gewissermaßen sinnvolle Vorarbeit geleistet wird, die später den Einstieg in das Einüben der Buchstaben, Silben und Wörter relativ gleitend ermöglicht. Ohne dass die Kinder und Heranwachsenden dies als sogenanntes „Büffeln“ empfinden, werden wichtige und zentrale Lerninhalte, die später als Fundament notwendigerweise vorausgesetzt werden (müssen), ihnen mental injiziert, und dies gleichzeitig mittels spielerischer Elemente, die als „sugar coating“ einer ansonsten recht bitteren Medizin dienen können.<sup>546</sup>

A quoi servent les exercices graphiques? C'est bien la question que l'on doit se poser à l'heure actuelle, compte tenu qu'en matière de graphisme, les pratiques routinières et stéréotypes en ont gommé les finalités didactiques. Si l'on procède à une analyse de cette activité, il apparaît que la graphisme sert éduquer le mouvement, affiner la geste, maîtriser l'outil scripteur. Il sert également à percevoir, explorer, reproduire des formes. Par conséquent, il faut à présent songer à une pédagogie du graphisme qui conduise les enfants à exercer leur attention visuelle, à discriminer les formes, à les observer et les décrire.<sup>547</sup>

---

<sup>544</sup> M.-T. Zerbato-Poudou: „L'apprentissage de l'écriture, des salles d'asile aux écoles maternelles“ in: André Petitjean ; Jean-Marie Privat (Hrsg.): *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Université de Metz: Metz 1999, S. 71.

<sup>545</sup> Die Trennung von Graphem als äußerer Ausdrucksform und Semem, der Bedeutung des durch das Graphem visualisierten Zeichens, hält Zerbato-Poudou für disfunktional, da ein sprachliches Zeichen eben auch die Inhaltsseite umfasst, um in der Diktion von Saussure zu bleiben. „Il est indispensable d'envisager l'apprentissage premier de l'écriture autrement que sous son seul aspect moteur. En résumé, le graphisme ne sert pas directement à apprendre à écrire“, vgl. M.-T. Zerbato-Poudou : „L'apprentissage de l'écriture, des salles d'asile aux écoles maternelles“ in: André Petitjean ; Jean-Marie Privat (Hrsg.): *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Université de Metz: Metz 1999, S. 77-78.

<sup>546</sup> Zerbato-Poudou (1999), S. 77.

<sup>547</sup> Zerbato-Poudou (1999), S. 77.

### **10.5.5. Koedukation und Vergnügungen – Chancen und Risiken der Erziehung nach Fénelon**

Die Frage nach der Zusammenstellung von Lerngruppen im Hinblick auf die Zusammensetzung im Hinblick auf charakterliche Vorprägungen sowie im Hinblick auf das Lernverhalten gemischtgeschlechtlicher Gruppen beantwortet Fénelon recht eindeutig im Hinblick auf die Wahl möglicher Vergnügungen: die Koedukation ist zumindest in der Sphäre der Vergnügungen und spielerischen Aktivitäten zu vermeiden; zugleich müssen die Mädchen nicht nur vor den Knaben geschützt werden, sondern auch vor jenen Mädchen, „dont l'esprit ne soit réglé et sûr“.<sup>548</sup>

### **10.5.6. Hedonische und kompetitive Elemente in der Erziehung der Mädchen und Jungen**

Ehrgeiz und Wettbewerbsgedanke als Triebfedern des Lernens sind in Zusammenhang mit der Freude am Lernen und spielerischen Ausprobieren sehr elementare Größen, deren es sich bewusst zu machen gilt, und die sich als Motivatoren hervorragend im gemeinsamen spielerischen Lernen bewährt haben, so wie Fénelon in seinem Werk mehrfach feststellt.

[...] on leur peut faire un divertissement de former les lettres, et, s'ils sont plusieurs ensemble, il faut y mettre de l'émulation. Les enfants se portent d'eux-mêmes à faire des figures sur le papier [...] On peut même les y exciter en leur promettant quelque récompense qui soit de leur goût [...]<sup>549</sup>

Kompetitive Einstellungen finden sich schon zu frühester Kindheit nach Fénelon, und sie gilt es zu nutzen, um den Lernfortschritt zu gewährleisten; gleichzeitig ist dies als ein Motivator mit hohem hedonischem Tonus anzusehen. Vor allem den Kindern, die an einer gewissen Mutlosigkeit und an geringem Selbstwertgefühl leiden, muss nach pädagogischer Auffassung durch Erfolgserlebnisse und die Erfahrung, anfangs als krisenhaft erlebte Situationen meistern

---

<sup>548</sup> Fénelon (1937), S. 35.

<sup>549</sup> Fénelon (1937), S. 33.

zu können, eine Hilfestellung zu einer selbstbewussten Lebensführung angeboten werden. „[...] ne craignez point de lui montrer avec discrétion de quoi il est capable ; contentez-vous de peu ; faites-lui remarquer au moindre succès [...] Donnez-lui de temps en temps de petites victoires sur ceux dont il est jaloux [...]“<sup>550</sup> Das bedeutet letztlich, dass ein fähiger und zum Erziehen befähigter Pädagoge auch die kleinen Lernerfolge herausstreichen muss, will er einen vielleicht jüngeren oder auch leistungsschwächeren Schüler nicht entmutigen. Gewinnt der junge Mensch erst einmal Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und Kräfte und spürt er, dass sich Leistung auch bezahlt macht, bezahlt in Form von ehrlich gemeinter Anerkennung durch den mit dem Unterricht Betrauten, dann ist das Fundament für eine stetige und nachhaltige Entwicklung gelegt. „Gardez-vous bien de les menacer de les faire étudier [...]“<sup>551</sup> warnt Fénelon noch einmal, denn die negativen Auswirkungen eines als überzogen angesehenen Drucks sind evident und in ihrer negativen Wirkung nachhaltig und schwer kurabel.

### **10.5.7. Anreizmechanismen und die richtige Wahl der passende Lektüre aus Sicht von Fénelon**

Das geradezu hingabevolle Interesse von Kindern an komischen und drolligen Geschichten kennt Fénelon aus seiner Erfahrung, und hierin sieht er Chancen und Risiken zugleich. Zum einen existiert ein hoher Anreiz, sich damit zu beschäftigen, zum anderen erhebt er warnend seine Stimme, denn die als „heidnisch“ angesehenen Fabeln sind ebenfalls von hohem Genusswert für die Jugend, können sie aber aufgrunddessen, dass sie „impures et pleines d’absurdités impies“<sup>552</sup> sind, durchaus verderben. Daher rät er dazu, sie nicht zu erwähnen oder aber, wenn die Schülerinnen und Schüler von diesen Kenntnis erlangen, diese als verwerflich darzustellen, den Kindern ein in düsteren Farben gezeichnetes Bild zu vermitteln.

Der Hunger nach neuen, lehrreichen Geschichten lässt sich durch die Vermittlung von Geschichten mit cliffhanger-Effekten steuern und am Leben erhalten. An einer narrativen Situation mit Entscheidungscharakter soll der Vortrag abgebrochen und auf den nächsten

---

<sup>550</sup> Fénelon (1937), S. 39.

<sup>551</sup> Fénelon (1937), S. 43.

<sup>552</sup> Fénelon (1937), S. 45.

Morgen vertagt werden, so empfiehlt es Fénelon. Die Spannung der Schülerinnen und Schüler wird auf diese Weise ins Unerträgliche gesteigert, sodass mit durchgehend hoher Aufmerksamkeit und hohem Interesse zu rechnen ist. Im Übrigen sei angemerkt, dass diese cliffhanger-Technik sich zum Teil in den in Periodika veröffentlichten Romanen des achtzehnten Jahrhunderts findet, um den Absatz kontinuierlich zu sichern. Der pekuniäre Aspekt fehlt hier selbstredend, aber es wird auf die gleiche Art Interesse geschürt und am Leben erhalten.

Quand vous aurez raconté une fable, attendez que l'enfant vous demande d'en dire d'autres; ainsi, laissez-le toujours dans une espèce de faim d'en apprendre davantage ; ensuite, la curiosité étant excitée, racontez certaines histoires choisies, mais en peu de mots ; liez-les ensemble, et remettez d'un jour à l'autre à dire la suite, pour tenir les enfants en suspens et leur donner de l'impatience de voir la fin ; animez vos récits de tous vifs et familiers ; faites parler tous vos personnages ; les enfants qui ont l'imagination vive croiront les voir et les entendre [...]<sup>553</sup>

Im Übrigen findet sich in der oben genannten Ausgabe von Fénelons *Education des filles* ein *recueil* an zum Unterrichtsgespräch geeigneten Fabeln und Geschichten.

### **10.5.8. Eignung der Literatur und Eignung der Sprachen für die Ausbildung und Erziehung junger Mädchen**

Die Frage nach der für die Erziehung und auch die Gestaltung der Freizeitaktivitäten geeigneten Lektüre und die Wahl der Sprache werden bei Fénelon miteinander verknüpft, und daraus ergibt sich auch mittelbar die Funktion der Sprache. Sprachen bedeuten im Hinblick auf die Erziehung der Mädchen nicht etwa einen Trumpf oder Bonus im Hinblick auf eine Berufsausbildung etwa beim Militär oder der Handelsmarine, berufliche Einsatzgebiete, bei denen Sprachkenntnisse dem Vorantreiben der eigenen Karriere in höchstem Maße dienlich

---

<sup>553</sup> Fénelon (1937), S. 45 f.

ist. Die heimische Lektüre bestimmt letztendlich, welche Sprache als die geeignete anzusehen ist.

Après ces instructions, qui doivent tenir la première place, je crois qu'il n'est pas inutile de laisser la lecture des livres profanes qui n'ont rien de dangereux pour les passions. C'est même le moyen de les dégoûter des comédies et des romans [...]<sup>554</sup>

Damit ist eine leicht herablassende Tolerierung der profanen Literatur offenbar gegeben; zugleich soll den Schülerinnen der Appetit nach Komödien<sup>555</sup> und Romanen auf diese Art und Weise genommen werden. Was sollen aber Frauen und Mädchen lesen, wenn nicht Komödien, die sie aufheitern könnten? Fénelon weiß hierauf eine Antwort.

[...] donnez-leur donc les histoires grecques et romaines ; elles y verront les prodiges de courage et de désintéressement ; ne leur laissez pas ignorer l'histoire de France, qui a aussi ses beautés ; mêlez celle des pays voisins, et les relations des pays éloignés, judicieusement écrites : de grands sentiments, pourvu qu'on évite la vanité et l'affectation.<sup>556</sup>

Den jungen Mädchen wird also nahegelegt, die Geschichte der Griechen und Römer zu studieren, da sie mit leuchtendem Beispiel Heldenmut und Selbstaufopferung lehrten. Aber auch die Geschichte Frankreichs dürfe nicht vergessen werden. Große Gefühle bei jungen Frauen zu erwecken, ist nach Fénelons Auffassung nichts Verwerfliches, solange die Eitelkeit nicht angestachelt wird.

Im Folgenden geht Fénelon auf die Wahl der passenden Sprachen ein. Mit Verve grenzt er sich gegen die damals herrschende Meinung ab, Kenntnisse des Italienischen und Spanischen seien für ein wohlerzogenes Mädchen wichtig und unverzichtbar; lediglich, wenn Beziehungen zum italienischen oder spanischen Adel vorhanden sind, sieht der spöttische Abbé eine gewisse Berechtigung dieser Bemühungen. Aber es existiert eine Reihe von als gefährlich und verderblich eingestuften Büchern, die auf Italienisch oder Spanisch

---

<sup>554</sup> Fénelon (1937), S. 107.

<sup>555</sup> Es sei kurz darauf hingewiesen, dass auch Rousseau vom Theater wenig hielt.

<sup>556</sup> Fénelon (1937), S. 107.

geschrieben sind, und um diese Gefahr auszuschließen, verwehrt man Mädchen am besten den Zugang zu den genannten Sprachen.

D'ailleurs ces deux langues ne servent guère qu'à lire des livres dangereux et capables d'augmenter les défauts des femmes : il y a beaucoup plus à perdre qu'à gagner dans cette étude. Celle du latin serait bien plus raisonnable : car c'est la langue de l'Eglise ; il y a un fruit et une consolation inestimable à entendre le sens des paroles de l'office divin, où on assiste si souvent ; ceux mêmes qui cherchent les beautés du discours en trouveront de bien plus parfaites et plus solides dans le latin que dans l'italien et dans l'espagnol, où règnent un jeu d'esprit et une vivacité d'imagination sans règle ; mais je ne voudrais faire apprendre le latin qu'aux filles d'un jugement ferme et d'une conduite modeste, qui sauraient ne prendre cette étude que pour ce qu'elle vaut, qui renonceraient à la vaine curiosité, qui cacheraient ce qu'elles auraient appris, et qui n'y chercheraient que leur édification.

Je leur permettrais aussi, mais avec un grand choix, la lecture des ouvrages d'éloquence et de poésie, si je voyais, qu'elles en eussent le goût et que leur jugement fût assez solide pour se borner au véritable usage de ces choses ; mais je craindrais d'ébranler trop les imaginations vives, et je voudrais en tout cela une exacte sobriété : tout ce qui peut faire sentir l'amour, plus il est adouci et enveloppé, plus il me paraît dangereux.<sup>557</sup>

Vor dem Erwerb italienischer oder spanischer Sprachkenntnisse wird also offen gewarnt, was angesichts der Tatsache, dass Frankreich insbesondere mit Italien regen kulturellen Austausch betrieben hat, etwas eigenwillig erscheint. Es gab Zeiten, zu denen Frankreichs Geschehnisse von Italienern und Spaniern gelenkt wurden; eine gewisse ideelle Verbindung zu diesen Ländern vermag durchaus glaubhaft und nachvollziehbar zu sein.<sup>558</sup> Die Überlegung, mit den unmittelbaren Nachbarn kommunizieren, Handel treiben und kulturelle Befruchtung praktizieren zu können, sollte, so könnte man meinen, zur gegensätzlichen Empfehlung Anlass verleihen. Jedoch gelten für Mädchen, die prädestiniert und prädestiniert für ein häusliches Wirken oder eine spätere Karriere als Nonne sind, andere Regeln und Verhaltensmaximen, und da italienische und spanische Romane offenbar als Gefahrenpotenzial erkannt wurden, muss aufgrund der Verführbarkeit der Mädchen der linguistische Zugangskanal gesperrt werden, wenn der kommerzielle Zugang schon nicht reglementiert werden kann. Lediglich das Lateinische erscheint geeignet, da die in lateinischer

---

<sup>557</sup> Fénelon (1937), S. 107 f.

<sup>558</sup> André Maurois: *Histoire de la France*, Paris: Editions Dominique Wapler 1947, S. 219.

Sprache geführten Gottesdienste damit auch inhaltlich zugänglich werden und die Mädchen in ihrer religiösen Emphase zu ermutigen vermögen.<sup>559</sup>

Zugleich darf das Lateinische nur jenen Mädchen vermittelt werden, welche über eine ausreichende Charakterfestigkeit und ein entsprechendes „jugement“, also ein geeignetes Urteilsvermögen verfügen. Die „conduite modeste“ muss als weitere Voraussetzung ebenfalls gefestigt sein; frei von jeder Hoffärtigkeit und Arroganz hat die junge Dame oder das junge Mädchen zu sein, damit eine Unterweisung in der Heiligen Sprache erfolgen kann. Zugleich ist darauf hinzuweisen, dass vor der Unterweisung in der Sprache Ciceros und Catulls zunächst eine gründliche Unterrichtung in der französischen Sprache programmatisch zu erfolgen hat.

### **10.5.9. Vergleich mit alternativen Auffassungen geeigneten Sprachunterrichts**

In der Tat mag es so erscheinen, dass viele Bildungstheoretiker, Entscheidungsträger im schulischen Bereich und Journalisten wie Publizisten sich dem Thema durchaus mit Verve und Leidenschaft widmeten. In Amerika finden sich teilweise Ansätze, die zumindest partiell oder graduell in die gleiche Richtung gehen oder zumindest ebenfalls eine Gefahr unpassenden Sprachunterrichts für Mädchen und junge Frauen erkennen. Es sei auf einen Artikel im *Freeman's Journal* verwiesen, in dem die Bildung der Frauen insbesondere im literarischen Sektor einer genaueren Würdigung für wert befunden wird. Der Verfasser, der durchaus eine gender-bezogene, tendenziöse und tendenziell frauenfeindliche Grundhaltung bei vielen seiner männlichen Zeitgenossen diagnostiziert („However arrogant the men have been in their claims of superiority, they have usually allowed the ladies the possession of a delicate taste in the improvement and preception of all kind of beauty“<sup>560</sup>), äußert sich wie folgt:

---

<sup>559</sup> Fénelon (1937), S. 107 f.

<sup>560</sup> Knox (Vorname nicht genannt): “On the Literary Education of Women. From a Late Treatise on Education”, in: *The Freeman's Journal: or, The North-American Intelligencer*, Philadelphia / Pennsylvania, Vol. V, Issue CCXV, June 1, 1785, S. 2, Datenbank America's Historical Newspapers, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 29.07.2009.

I will then venture to recommend, that ladies of this description (the unmarried and those who enjoy opulence, Anmerkung von mir) should have a classical education. But let not the reader be alarmed. I mean not to advise, that they should be initiated, without exception, in Greek and Latin: but that they should well and early acquainted with the French and the English classics.<sup>561</sup>

Eine gewisse Ähnlichkeit mit Fénelon ist insofern gegeben, als der Frage, ob Mädchen überhaupt in Fremdsprachen unterrichtet werden sollten, und falls ja, in welchen Sprachen, modernen Fremdsprachen oder den klassischen “toten” Fremdsprachen des Altertums, der griechischen und römischen Antike, die Unterweisung stattfinden sollte. Die „klassischen“ Sprachen finden bei Fénelon wie bei Knox durchaus die Präferenz; jedoch definiert Knox dies noch in einer anderen Manier; er spricht hierbei von einem Unterricht in den Bereichen der französischen und englischen Klassiker; Griechisch und Latein hält er zunächst nicht für empfehlenswert. Damit befindet er sich in Konflikt mit Fénelon, der den Mädchen immerhin das Lateinische zubilligt, wenn auch nur unter der Maßgabe, dass dies dem wachen Mitverfolgen des Gottesdienstes und der lateinischen Liturgie dienlich ist.

As soon as they can read with fluency, let them begin to learn Lowth's grammar, and to read at the same time some very easy and elegant author, with a view to exemplify the rules. They should learn a part in grammar every morning, and then proceed to read a lesson; just in the manner observed in classical schools in learning Latin. After a year spent in this method, if the success is adequate to the time, they should advance to French, and study that language exactly in the same mode. In the French grammar, it will not be necessary to go through those particulars which are common to the grammars of all languages, and which have been learned in studying English. Several years should be spent in this elementary process; and when the scholar is perfectly acquainted with orthography and grammar, she may then proceed to to (Sic) the cultivation of taste. Milton, Addison, and Pope, must be the standing models in English; Boileau, Fontenelle), and Vertot, in French; and I wish these to be attended to solely for a considerable time. Many inconveniences arise, from engaging young minds in the perusal of too many books. After these authors have been read over with attention, and with a critical observation of their beauties, the scholar may be permitted to select any of the approved writers of French and English, for her own improvement.<sup>562</sup>

---

<sup>561</sup> Knox (1785).

<sup>562</sup> Knox (1785).



Sprachkontrastierende und auf grammatikalischen Isomorphien basierende Unterweisungen des Französischen unter bewußter Einbindung des muttersprachlichen Unterrichts erleichtern und beschleunigen den Erwerb eines soliden Fundaments in der französischen Sprache. Darüberhinaus sind Texte bestimmter, als geschmacksbildend und der weiblichen Moral zuträglich empfundener Autoren der englischen und französischen Literatur besonders empfohlen.

Unter bestimmten Umständen, die Knox aber nicht weiter präzisiert, ist eine Initiation in die Sprachen und Literaturen des klassischen Altertums für junge Mädchen durchaus lobens- und begrüßenswert. Interessanterweise betont Knox aber die Applizierbarkeit der methodischen Unterweisungstechniken für Jungen im Hinblick auf die Mädchenerziehung; genau dieselben methodischen Herangehensweisen sollten seiner Ansicht nach Anwendung finden; von einer Distinktion und Differenzierung in gender-spezifischer Hinsicht distanziert sich Knox in geradezu auffälliger Weise. Es sei an Rousseau erinnert, der in seinem Erziehungsroman *Emile* immerhin gemahnt, dass es Gemeinsamkeiten und Unterschiede gebe. Knox deutet in seinen Ausführungen unmissverständlich an, dass es in diesem Bereich der alphilologischen Unterweisung keine Unterschiede geben dürfe. Intellektuell existieren praktisch keine Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen; dies unterstreicht er durch Diskursmarkierungen, die indizieren, dass er keinen Zweifel an der Richtigkeit seiner Äußerungen hegt, wie beispielsweise „all too well known“, „certainly“, „exactly“; Lernfortschritte sind bei beiden Geschlechtern in ähnlicher Weise möglich und auf Lernumgebungen und pädagogische Treatments attribuierbar.

Whenever a young lady in easy circumstances appears to possess a genius, and inclination for learned pursuits, I will venture to say, she ought, if her situation and connections permit, to be early instructed in the elements of Latin and Greek. Her mind is certainly as capable of improvement as that of the other sex. The instances which might be brought to prove this, are all too well known to admit of citation. And the method to be pursued must be exactly the same as that which is used in the private tuition of boys, when judiciously conducted.<sup>563</sup>

In einer Fußnote diskutiert Knox kurz die Intentionen, die er hinter der Argumentationskette der Befürworter einer literarischen Bildung für Mädchen und junge Frauen erwartet oder

---

<sup>563</sup> Knox (1785).

vermutet; aufgrund der Arbeitsteilung, die durchaus eine gendertypische Konstante aufweist, wie bereits dargelegt wurde, muss nach Meinung von Knox davon ausgegangen werden, dass viele Frauen als Mütter oder Erzieherinnen und Gouvernanten (insbesondere in der Mädchenerziehung) tätig sind und dementsprechend einer gewissen Bildung bedürfen.

One of the strongest arguments in favour of the literary education of woman, is, that it enables them to superintend the domestic education of their children in the earlier periods, especially of daughters. We are told, in the very elegant dialogue on the causes of the decline of eloquence, that it was the glory of the antient Roman matrons, to devote themselves to oeconomy, and the care of their children's education.<sup>564</sup>

### 10.5.10. Zusammenfassende Würdigung

Bildung und Ausbildung müssen nach Fénelons Auffassung an der späteren beruflichen Verantwortung gemessen sein; die Schaffenssphäre der Frauen ist auf den häuslichen Bereich beschränkt, oder optional auf das Kloster. Damit sind besondere Ausbildungsstandards, wie man es heute bezeichnen würde, geknüpft. Für Frauen ist es damit wichtig, dass sie mit ihnen gemäßer Literatur und Kultur in Berührung kommen, die nicht ihre Sitten und ihren moralischen Anstand verderben. Danach bemisst sich die Auswahl der Fächer und Disziplinen, in denen sie unterrichtet werden. Die romanischen Fremdsprachen haben nach Fénelons Auffassung keinen gesteigerten Nutzwert, sondern verderben die jungen Mädchen über die literarischen „Machwerke“, welche bei ihnen lediglich Fehlentwicklungen zur Folge haben, unter denen die Gesellschaft insgesamt leidet.

Der Lateinunterricht ist grundsätzlich denkbar und den Mädchen zu wünschen, sofern ihre Charakterfestigkeit dies erlaubt. Dabei gilt es zu beachten, dass zunächst mit französischer Lektüre zu beginnen ist, da ansonsten aufgrund der Schwierigkeiten die Lektüre den Mädchen verleidet wird. Bei der Unterweisung ist die indirekte Methode zu bevorzugen, welche die Neugier der Mädchen anspricht und diese in vernünftige Bahnen lenkt. Grundlegend für die methodische Herangehensweise ist die Fundierung bezüglich der Neugier und Freude der

---

<sup>564</sup> Knox (1785).

jungen Mädchen am Lernen sowie eine weitgehende Freiheit von einschüchternder Autorität, denn diese läßt den Geist furchtsam und schwach geraten, wie Fénelon mahnt.

Zur Ermutigung und Motivation der Mädchen zählt auch eine neue Fehlerkultur, denn harsches Rügen und Verbessern ist nach Meinung des Abbé aus Cambrai tunlichst zu unterlassen, da es eine gewisse Berührungsangst im Kontakt mit Lesestücken verursacht. Anzustreben ist eine ausgeprägte Routine, und die erwirbt nur, wer sich dem Gegenstand angstfrei nähern darf, wer sich „freischwimmen“ darf. Mit der Zeit werden viele Fehler durch das Vorbild des Pädagogen ohnehin verschwinden.

Mit der „Education des filles“ liegt ein Traktat vor, der vermutlich typisch für die Zeit seiner Entstehung ist. Einerseits wird ein von Philanthropie und Sympathie für den Menschen geprägtes Ideal gepredigt, andererseits finden wir in den für die Aufklärung typischen rationalen und vernunftbetonten Diskursen implizit eine gewisse Hinanstellung der Belange der Frauen und Mädchen verwirklicht, welche lediglich für den Haushalt oder das Kloster bestimmt sind. Ein Mädchen, das eine Zukunft in einer als Männerdomäne geltenden Branche anvisiert, gilt als charakterlich nicht gefestigt oder hoffärtig und muss zur „Raison“ gebracht werden. Die Gleichberechtigung von Männern und Frauen ist trotz der freundlichen Worte, mit denen Fénelon zunächst für die Interessen der Frauen und Mädchen Partei ergreift, noch nicht erreicht und wird auch noch nicht angestrebt, nicht für erstrebenswert gehalten. Graduell aber und in approximativen Iterationen gewinnen wir eine gewisse Tendenz, die einmal in späteren Jahrhunderten die völlige Gleichberechtigung der Mädchen und Frauen im Hinblick auf die Männer in einem positiven Licht erscheinen lassen wird.

## 11. Zusammenfassung

Folgende Entwicklungen wurden in der Vergangenheit angestossen und werden auch heute noch berücksichtigt und zum Teil unter Rückgriff auf die neuronale Forschung untermauert. Zu zeigen, dass wesentliche Aspekte einer lernerfreundlichen Grammatik oder Spracheinführung, sei es für den Schulbereich, die Volkshochschule oder den ambitionierten Autodidakten, der auf einfache und zeitökonomische Weise jene Sprachmittel erwerben möchte, die ihm seine Frankreichtour erleichtern und angenehmer gestalten, als geistig-virtuelles Konzept schon im achtzehnten, teilweise sogar im siebzehnten Jahrhundert angedacht und im Rahmen der damals vorherrschenden Möglichkeiten praxeologisch erprobt wurden, war das wesentliche Bestreben dieser vorliegenden, im Bereich von Didaktik und Linguistik sowie Geistes-, Kultur- und Alltagsgeschichte verorteten Analyse.

Die „hausgemachte“ Lautschrift von Pierre de Lainé<sup>565</sup> erleichtert Engländern den Erwerb von praktischen Aussprachekompetenzen und vermeidet frühzeitig Frustrationspotenziale; diese Technik läßt sich auch heute noch vielfach beobachten– etwa in den Lehrwerken, die vom Assimil –Verlag<sup>566</sup> publiziert werden, und in vielen verschiedenen Sprachkursbüchern und Sprachführern für die Reise. Das Risiko, dass die Aussprache vom Lernenden vielleicht nicht zu Hundert Prozent exakt getroffen wird, muss dabei billigend in Kauf genommen werden. Eine Lautschrift nach internationalem Muster (IPA) ist den meisten Touristen nicht bekannt und auch nicht verständlich; dazu muss erwähnt werden, dass die internationale und international übliche Lautschrift zu Zeiten von de Lainé noch nicht zu Gebote stand, nicht zu Gebote stehen konnte, da diese Lautschrift beziehungsweise ihr Vorgänger erst von der 1886 ins Leben gerufenen *International Phonetic Association* geschaffen wurde.<sup>567</sup>

Die Berücksichtigung der Schrifttypen und Schriftgrößen – dies erscheint fast regelmässig in den *Préfaces* der Grammatiken und wird zum Beispiel im Prospektmaterial zu den

---

<sup>565</sup> De Lainé (1677).

<sup>566</sup> Vgl. die Homepage des Unternehmens: <http://www.assimil.de/>, abgerufen am 30.11.2009.

<sup>567</sup> Siehe Theodor Lewandowski: *Linguistisches Wörterbuch*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1984, Artikel „Lautschrift“, aber auch die erhellenden Passagen von George Yule: *The study of language*, Cambridge: Cambridge University Press <sup>2</sup>1996, S. 45; Marie-Louise Edwards; Lawrence D. Shriberg: *Phonology. Applications in Communicative Disorders*, San Diego (CA): College Hill Press 1983, S. 48 f.; Victoria Fromkin; Robert Rodman: *An Introduction to Language*, Fort Worth, Philadelphia, San Diego, New York et al.: Harcourt Brace College Publishers <sup>5</sup>1993, S. 184; Paul Georg Meyer et al.: *Synchronic English Linguistics. An Introduction*, Tübingen: Narr 2002, S. 56.

Schülerlektüren des Klettverlages als besondere Produkteigenschaft hervorgekehrt; die Drucktype ist für die achte Klasse etwas größer als für die zehnte Klasse, da Schüler der zehnten Klassenstufe etwas routinierter im Lesen sein dürften. Auch hier erscheint die Wahl der Schrifttype und Schriftgröße nebst anderen Parametern als ein vorzügliches Mittel, um Lern- und Leseprozesse kindgerecht zu gestalten und sie zu vereinfachen. Der Fließtext in kleiner Schrifttype mit nicht nennenswerten Zwischenzeilenräumen und Rändern erschwert zudem nicht nur Minderjährigen die Orientierung und das flüssige Lesen – aber ihnen in ganz besonderem Maße. Dieser Aspekt hat auch im achtzehnten Jahrhundert eine Rolle gespielt, auch wenn die drucktechnologischen Voraussetzungen nicht die gleichen Spielräume eröffneten, wie sie heute selbstverständlich sind.

Tafeln und Übersichten galten als besonders wichtig für die visuelle Vergegenwärtigung; auch dies gilt noch heute, denn viele Verlage wie etwa Langenscheidt und andere Verlage bieten Übersichten über die verschiedensten Wissensgebiete an - so existieren Übersichten zur neusprachlichen Grammatik, zur lateinischen Grammatik, aber auch zu Anatomie und Rechtswissenschaften. Hierzu sind chromosemantische Einheiten oftmals aufmerksamkeitsfokussierend.

Übersichten und Taxonomien galten als zentral für die Wissensgenerierung, -transferierung, -transformierung und -dokumentation: die Biologen jener Zeit wie Lamarck und Linné entwarfen Schaubilder der Spezies in Flora und Fauna, und etwa ein halbes Jahrhundert später entwickelten Meyer und Mendeleejev ihre Periodensysteme der Elemente. Die *Carte du Tendre* zeigt eine allegorische Geographisierung; und der Mediziner Quesnay revolutionierte mit seinem *Tableau Economique* die Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Die Visualisierung präsentiert sich uns als zentraler Zugriffskanal auf Wissensbestände und Erkenntnisphänomene.

Das Verständnis zu schulen und Zusammenhänge intellektuell begreifbar zu machen galt als wichtigster didaktischer Punkt; er ist es auch noch heute: viele Lernende in den ersten Semestern äußerten bei einer Umfrage den Wunsch, sprachliche Strukturen zu verstehen („[...] Learners first of all want to go by insight, and certainly not by rote learning.“<sup>568</sup>) Diese Einsichten wurden allerdings auch in früheren Jahrhunderten schon ansatzweise gewonnen,

---

<sup>568</sup> René Dirven: „Pedagogical Grammar Seen from the Learners' Point of View“ in: Albert Barrera-Vidal et al. (Hrsg.): *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema « Fremdsprachengrammatik »*, Tübingen : Narr 1992, 229-241, hier S. 233.

wenn auch die sprachliche Einkleidung eher den Gepflogenheiten und stilistischen Usancen der damaligen Zeit entsprach.

Als Teil der eher neueren und tendenziell innovativ angehauchten Strömung versteht sich auch eine Buchbesprechung aus dem Jahre 1879, die sehr stark auf den hedonischen Aspekt des Unterrichts Bezug nimmt und vor einem rein auf das Memorieren bezogenen Unterricht warnt, da dieser die Motivation der Schülerinnen und Schüler nicht zu erwecken vermag. Kognition und Reflexion sind als die tragenden Säulen eines didaktischen Theoriegebäudes anzusehen, auf welchen ein Unterricht unter damals als modern angesehenen Grundsätzen zu beruhen hat, und die er zu aktivieren sich anschicken muss, um die Selbsttätigkeit und Erkenntnisfähigkeit der Schüler anzuregen.<sup>569</sup>

Die prozessuale Entwicklung der Lautgesetze und ihrer einzelnen Stadien und (Zwischen-) Stufen macht den Schülern intuitiv plausibel, warum das Formeninventar im Französischen (für das Spanische und Portugiesische mag Entsprechendes gelten) teilweise etwas uneinheitlich und verworren wirkt und aufgrund anscheinend willkürlicher Unterschiede nur zeitaufwändig zu memorieren ist. Wenn aber die verschlungenen Pfade der Laut- und Morphementwicklung an die Tafel gebannt werden und ihnen somit die notwendige Transparenz verliehen wird, entsteht bei den Schülerinnen und Schülern ein Gefühl der Faszination. Hilmer verleiht diesem Effekt folgende pathetische Worte:

Aus eigener Erfahrung kann Ref. Constatiren, dass Gymnasialquartaner mit ungemeiner Freude, Leichtigkeit und Sicherheit sich die sonst als unregelmässig geltenden Verbalformen aneigneten, weil Anschauung, Verstand und Gedächtniss zugleich in Thätigkeit versetzt wurden, während die Schüler die Formen an der Schultafel entstehen sahen, oder sie dieselben selbst entwickelten. Als ein anderer Vorzug des Buches verdient noch hervorgehoben zu werden, dass die Uebungsstücke, was ihren Inhalt betrifft, als vortrefflich bezeichnet werden müssen. Die Regeln sind klar und bestimmt gefasst, und fast überall, wo es thunlich schien, ist die Erklärung der einzelnen Spracherscheinung gegeben.<sup>570</sup>

---

<sup>569</sup> (ohne Vorn.) Hilmer: „Elementarbuch der Französischen Sprache. Von Dr. Q. Steinbart, Director der Realschule zu Duisburg“ in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 61. Band, 1879, S. 352.

<sup>570</sup> (ohne Vorn.) Hilmer: „Elementarbuch der Französischen Sprache. Von Dr. Q. Steinbart, Director der Realschule zu Duisburg“ in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 61. Band, 1879, S. 352.

Verständnis der lautgesetzlichen Entwicklungsprozesse, der Lautgeschichte und auch der Regelwerke kommen in ihrer Wirkung einer Motivierungshilfe gleich; sie mobilisieren die Energie und Motivation des Lernenden und führen ihm eine Systematik vor Augen; zugleich fühlt sich der Lernende ernst genommen und als denkendes Wesen angesprochen. Auch wenn die Lautgesetze im schulischen Alltag eine bestenfalls untergeordnete Rolle spielen, so wird die motivierende Rolle einer an die Verstandesausstattung appellierenden sprachdidaktischen Herangehensweise durchaus deutlich. Die didaktischen Strukturen und Entscheidungsfelder der heutigen Pädagogik, unter anderem diesem Ansinnen dienten die Ausführungen, entstanden nicht in einem genau datierbaren Schöpferakt *ex nihilo*, sie haben Vorläufer und Modelle, auf welche sie zurückgreifen, auch wenn dies nicht unbedingt immer explizit benannt wird.

Dem Lernenden soll die Angst vor dem neuen Idiom genommen werden – es gilt, Vertrautheit und Intimität mit der neuen Sprache zuzulassen und herzustellen, denn affektive und kognitive Aspekte sind durchaus als gleichwertig anzusehen – ein negatives Selbstkonstrukt im Hinblick auf eine fremde Sprache („Französisch kann ich nicht“) wirkt als Inhibitor bei der Immersion; vgl. hierzu auch Henning Düwell: „Grammatik lehren und lernen und die affektive Dimension“ in: Albert Barrera-Vidal et al. (Hrsg.): *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema « Fremdsprachengrammatik »*, Tübingen : Narr 1992, 215-228. Unter anderem die *Social Distance Hypothesis*, die in ihrem Modell relative kulturelle Distanz und Penetrationshäufigkeit mit sprachlichen Stimuli einbindet, und die *Affective Filter Hypothesis* von Krashen, welche einen positiven Zusammenhang zwischen affektiver Zuwendung beziehungsweise schwacher affektiver Barriere und hoher Erfolgsrate postuliert.<sup>571</sup>

Reime, Verse und Lieder sind heute als hoch im Kurs stehend anzusehen, aber diese Vorgehensweise findet sich auch in den früheren Jahrhunderten, denn manchmal wurden Regeln in Versform gegossen, es finden sich Lieder und Strophen in Grammatiken. Dies dient der Memorisierung des zu vermittelnden Sprachgutes: ferner haben heutige Forschungen gezeigt: die Gehirnareale für Sprache und Musik sind zumindest stark miteinander vernetzt; ein Kind, das Schwierigkeiten beim Erlernen von Sprachen zeigt, beweist auch im musischen Bereich auffallende Defizite und Mängel.

---

<sup>571</sup> Henning Düwell: „Grammatik lehren und lernen und die affektive Dimension“ in: Albert Barrera-Vidal et al. (Hrsg.): *Grammatica vivat. Konzepte, Beschreibungen und Analysen zum Thema « Fremdsprachengrammatik »*, Tübingen: Narr 1992, 215-228, hier S. 215.

Themenstellung war in der bisher verfolgten Form die Existenz und Ausgestaltung von zielgruppenorientierten und lernerfreundlichen Grammatiken, Manualen, Lehrwerken und die diesbezüglichen Essays und Traités; dabei stand im Fokus der Betrachtungen die Definition von Zielgruppen und die zielgruppenspezifische Ausgestaltung und das kundenspezifische Design dieser Lehrwerke, die sowohl für den Lehrer als auch für den Lernenden konzipiert und gestaltet wurden. Frauen und Kinder beziehungsweise Jugendliche und Heranwachsende standen dabei im Vordergrund der Betrachtungen, denn ihnen musste ein besonderes Angebot unterbreitet werden. Zudem fand der Typus des erwachsenen oder auch minderjährigen Fremdsprachenlerner, der ebenfalls ein Autodidakt sein konnte oder aber sich einem Lehrer anvertraute, angemessene Würdigung. Ihnen allen ist gemeinsam, dass sie besonderer Items bedurften, die für den gelehrten Muttersprachler tendenziell eher irrelevant zu sein schienen, und diese Diskrepanz scheint in der Existenz einer besonderen Bedürfnislage zu liegen, die mit der Bedürfnislage des gelehrten und intelligenten Muttersprachlers nicht konform gehen muss. Die Berücksichtigung der Bedürfnislage speist sich aus besonderen Hilfestellungs- und Betreuungsangeboten, die für den Lernenden mit dieser Bedürfnislage gegeben ist; so zum Beispiel muss der Fremdsprachenlernende eine Grammatik vorfinden, die insofern, als sie in der Regel eine komplette Version eines Sprachlernprogrammes für ihn konstituiert, in seiner Muttersprache verfasst wurde, aber auch weitere wichtige Aspekte sind vonnöten. Sätze und Beispiele müssen ihm als Lernmaterial zur Verfügung gestellt werden mit der entsprechenden Übersetzung; die Erklärungen sind nur dann als hilfreich und progressionsdienlich anzusehen, wenn sie sämtliche absehbare Probleme der Sprache auf nachvollziehbare Weise begreiflich machen und erörtern. Eine nachvollziehbare und sinnvoll strukturierte Gliederung tut ein Übriges, um dem Lernenden sofortige Orientierung zu verschaffen,<sup>572</sup> und ihn mit dem weiteren Gang der Darbietungen vertraut zu machen. Tafeln, Übersichten und Tableaus mit Tabellen- oder Matrixcharakter dienen der Visualisierung und können Strukturen logischer oder morpho-syntaktischer Art rein optisch augenfällig werden lassen.

Zudem gilt es, Frauen und Kindern auf eine ihnen gemäße Art Schulung und Fremdsprachenunterweisung zukommen zu lassen. Auch hier lassen sich in den Grammatiken und ihren programmatischen Vorreden interessante Dimensionen isolieren, die wichtige Hilfestellungen bieten, dem Forscher von heute aber auch Hinweise und Indizien liefern, wie das Lernverhalten von Frauen und Kindern zu jener Zeit eingeschätzt wurde. Frauen

---

<sup>572</sup> Es sei hier noch einmal auf Vaugelas verwiesen, der in seinen *Remarques* eine eher randomisierte und unsystematische Anordnung bevorzugte, übrigens ebenfalls aus didaktischen Gründen. Demgegenüber hielten die meisten der didaktisch ausgerichteten Grammatiker des achzehnten Jahrhunderts eine strikte Systematik als Orientierungshilfe für bedeutsam. Siehe Helmut Berschin; Josef Felixberger; Hans Goebel: *Französische Sprachgeschichte*, Hildesheim: Georg Olms <sup>2</sup>2008, S. 235.



beispielsweise waren in der Regel nicht des Lateinischen mächtig, wenn sie Französisch lernten; dem musste durch entsprechende Gestaltung der Lehrwerke, Manuale und Grammatiken Rechnung getragen werden. Zudem galt es, eine auf die Fähigkeiten und Potenziale der Frauen beziehungsweise der Minderjährigen abgestimmte Lehrwerkskonzeption zu erarbeiten, die zum Beispiel im Falle von Frauen eine etwas verkürzte Darbietung vorsah, dies teilweise unter verstärktem Rückgriff auf graphische Hilfsmittel. Linguistische Erörterungen und feinsinnige stilistische Differenzierungen und Unterscheidungen, die vielleicht in der Praxis und in der situativen Kontextgestaltung einer Frankreichreisenden eher mit geringerer Relevanz zu beurteilen sind, waren herauszuhalten; der Seitenumfang solcher Grammatiken fällt dementsprechend geringer aus; auch sind die Anteile von nichtsyntaktischen Elementen wie Briefen oder Dialogen oftmals etwas höher. Das Vorwissen der Frauen wurde entsprechend geringer eingeschätzt; es scheint, dass auch die kognitive Kapazität der Frauen als etwas geringer gegenüber derjenigen der Männer angesehen wurde, oder aber als anders strukturiert, mit anderen Vorzügen, aber auch anderen Schwächen.

Leichte Fasslichkeit und eine Konzeption, die hedonische Elemente integrierend berücksichtigte, galten als Dreh- und Angelpunkte einer Agenda, die neue Leser- und Lerschichten im Hinblick auf Grammatiken anlocken sollte. Dialogizität ist neben vielen anderen eine Dimension, die eine Auflockerung der Grammatik bewirkt. Das fiktive Gespräch, ein pädagogisches Gespräch zwischen Lernendem und mit der Unterweisung Beauftragtem, diente dazu, Berührungsängste im Hinblick auf die fremde Sprache abzubauen und eine Art *Human Interface* des Lehrmediums zu simulieren. Gerade auch in den Situationen, in denen zum Beispiel ein Brite sich autodidaktisch Sprachkenntnisse aneignen musste, und dies vielleicht noch unter Zeitdruck, da seine geschäftlichen Termine keine langen Sprachkurse zuließen, konnte diese dialogische Lehrprogrammatik durchaus sinnvoll sein; nicht zuletzt ist dies dem Umstand geschuldet, dass eine dialogisch abgefasste Grammatik stärker auf das Wesentliche des Wissensgebietes abstellt und zudem einer stärkeren Strukturierung und Einteilung in Wissensportionen und Lektionen unterliegt. Aber auch der Motivation des Lernenden kann die dialogische Abfassung der Betrachtungen wichtige Impulse liefern, denn eine Vermittlung im Dialog erscheint weniger langweilig und langwierig als eine monologisierende Lektion. Zudem erscheint es möglich, relativ wahrscheinlich auftretende Fragen, wie sie möglicherweise für einen englischen

Muttersprachler typisch wären, im Dialog antizipierend aufzugreifen und sie direkt ansprechend zu beantworten.

Wichtige Aspekte sind auch im Hinblick auf die Art und Weise der Unterrichtung zu vermerken; die Frage zum Beispiel, ob dem jungen Lernenden grammatikalische Regeln zu vermitteln sind oder ob er sich durch viele zu memorisierende Beispiele die entsprechende Sprachnorm im Rahmen des Auswendiglernens, des *apprendre par coeur* erwerben soll, scheidet die Gemüter. Man findet im Rahmen der Diskussion auch Betrachtungen, denen zu Folge eine bestimmte Methode in einer bestimmten Entwicklungsphase zu bevorzugen ist; was für Erwachsene korrekt und tausendfach erprobt ist, muss nicht zwingend auch für Kinder geeignet sein.

Eine Thematik, die den wissenschaftlichen Diskurs nicht nur des achtzehnten Jahrhunderts, diesen aber in besonderem Maße, prägen sollte, rankt sich um den Gebrauch und die Verwendung der altphilologischen Bildungsschätze, der alten, klassischen Sprachen, hier wäre an vorderster Stelle zu nennen das Lateinische, aber auch das Griechische kommt durchaus zu Ehren. Die ideologische Schlachtordnung, die sich bereits in den Zeiten des Pléiadedichters Du Bellay formierte, und die sich darin konfliktär dichotomisierte, dass einige das Lateinische für die höchste und reinste Sprachform hielten, andere (wie der oben Genannte) hingegen eine Lanze für das Französische brachen, tradierte sich sinngemäß in späteren Jahrhunderten in die Klassenräume und Grammatikbücher. Der Idee, das Lateinische (sei es als ausschließliche Sprache oder aber als erste unter mehreren Sprachen) zu lehren, oder aber das unter Sub- und Superstrateinwirkung aus dem *Latine popularis*, dem Sprech- oder Vulgärlatein entstandene galloromanische Idiom, um dann möglicherweise anschließend das Lateinische oder vielleicht eine weitere moderne und lebende Sprache zu unterrichten, sind unterschiedliche Strömungen und Lehrgebäude geschuldet; es wurde bereits mehrfach in dieser Arbeit auf Gedanken und Postulate referriert, die sich einer der skizzierten Richtungen anschlossen. Nicht zu vergessen wäre, dass manche Grammatiken die morphosyntaktische Struktur des Lateinischen als gestaltgebendes Rückgrat in der Ausgestaltung der grammatischen Tatbestände aufweisen, während andere mit ihrer Struktur den linguistischen Spezifika des Französischen Folge leisten, getreu der Maxime, dass die französische Sprache

eben nur mit den Beschreibungskategorien analysiert werden, die aus ihrem *génie* abgeleitet worden sind.<sup>573</sup>

Andere Wissenschaftler und Gelehrte verweisen wiederum auf das Primat des Lateinischen als diachron-sprachgeschichtlicher Wurzel des Französischen; zudem sei darauf verwiesen, dass auch im achtzehnten Jahrhundert die Altphilologie in Europa, speziell in Frankreich, besondere Erfolge zu feiern hatte.

Die klassisch-altphilologische Gelehrsamkeit blickt in Frankreich auf eine beeindruckende Geschichte zurück. Besonders auch im 17. und 18. Jahrhundert entstand eine Traditionslinie, die sich auf Größen wie Montfaucon und Sanadon stützt und teilweise, wenn nicht zu einem sehr großen Anteil von den Jesuiten gefördert und genährt wurde. Noel Etienne Sanadon (1676-1733) war, wie auch sein Landsmann Pierre Joseph de Thoulié, der sich unter dem Pseudonym Olivetus einen Namen machte, Jesuit und tat sich auf dem Gebiet der Edition von altphilologischen Sprachdokumenten wie den Werken von Horaz hervor. Zudem erwarb er sich als Pädagoge in Caen und Tours Meriten und stellte sich dem Collège de Louis XIV in Paris als Bibliothekar und Betreuer der Sammlungen zur Verfügung.<sup>574</sup>

Pierre Joseph de Thoulié (1682-1768) übersetzte Teile von Demosthenes und Cicero und erstellte eine weithin beachtete Ausgabe der gesamten Werke von Cicero, die auch in Genf und in der britischen Hauptstadt gedruckt wurden. Durch seine Bemühungen nicht zuletzt auch auf dem Gebiet der Altertumsforschung und praktischen Archäologie tat sich der Comte de Caylus (1692-1765) hervor, der längere Reisen nach Konstantinopel, dem heutigen Istanbul, und Rom durchführte und antike Monumente ergründete. Seine Begeisterung sowohl für die alten Schriften als auch für die Archäologie und die alten Kunstschatze, die bei derartigen Ausgrabungen zutage gefördert wurden und zum Teil vermutlich auch Schriftrollen enthielten, die für den Altphilologen Caylus wiederum von Interesse waren, vermochte einen Flächenbrand der Begeisterung für das klassische Altertum zu schüren. In seiner späten und letzten Schaffensperiode widmete er sich mit Hingabe den Hinterlassenschaften der Römer in Frankreich, insbesondere den Lagern, Siedlungen und Straßenverbindungen, die sich aus antiker Hinterlassenschaft noch in Spuren wiedererkennen ließen.<sup>575</sup>

---

<sup>573</sup> Etliche dieser Gedanken verdanke ich den Veranstaltungen von Professor Dr. Hoinkes.

<sup>574</sup> Vgl. John Edwin Sandys: *A History of Classical Scholarship Vol. II. From the Revival of Learning to the End of the Eighteenth Century*, New York, London: Hafner 1967, S. 385 ff., insbesondere S. 390.

<sup>575</sup> Sandys (1967), S. 390 f.

Die Liste der Altphilologen und Ur- und Frühgeschichte Betreibenden ließe sich vermutlich nahezu unendlich fortsetzen und zieht ihre eigentümliche und schwer zu definierende Faszination aus der intellektuellen Begegnung des Menschen mit seiner eigenen Entwicklung und Geschichte heraus. Jedoch werden diese Ausführungen, die hier, um den abgezielten Rahmen nicht zu sprengen, schmerzlich kurz bleiben müssen, nicht zum Selbstzweck erwähnt werden; vielmehr gilt es, und dies erscheint wichtig, um den Konflikt zum einen zwischen den klassischen und den lebenden Sprachen zu beschreiben, aber auch auf einer nächsthöheren Ebene den Zwiestreit zwischen einer Sprachbeschreibung des Französischen nach dem tradiert-überlieferten lateinischen Grundmuster und dem partikular-galloromanischen Beschreibungsmuster des Französischen in seinen Fundamenten errahnen zu können, den geistigen Horizont zu beschreiben, in dem die Notwendigkeit der Akquisition der klassischen Sprachen in den Schulen, *Collèges* und nicht zuletzt Universitäten erkannt und an vorderster Stelle platziert wurden. Um der Beschreibung der Konfliktlinie zwischen den Traditionalisten und den partikular-sprachlichen, am Französisch orientierten Reformern in allen ihren Facetten gerecht zu werden, erschien es opportun, einige, sorgfältig gewählte Worte über die altphilologische Tradition zu verlieren, die zum Primat des Altphilologischen, insbesondere des Lateins, an Schulen und *Collèges* geführt haben.

Nicht zuletzt die Begeisterung für das Altertum führte dazu, dass auch neuere Textschöpfungen, die zum Teil didaktischen Zielsetzungen geschuldet sind wie etwa Fénelons *Télémaque* oder die *Voyage du Jeune Anacharsis en Grèce* (1789) von Jean Jacques Barthélemy (1716-1795), auch er zumindest ein geistiges Kind jesuitischer Erziehungskunst, sich in der griechischen Antike situieren, entsprechende Verbreitung erfuhren und sich als Erziehungstraktate und Lesebücher durchzusetzen vermochten.<sup>576</sup>

Der Betrachtungsrahmen war dem achtzehnten Jahrhundert gewidmet, dem Zeitalter der europäischen Aufklärung und der französischen Revolution. Dies verlangt nach einer Erklärung, oder wenn eine perfekte und unmittelbar einleuchtende Erklärung nicht möglich ist, so doch nach einer essayartigen<sup>577</sup> Annäherung an eine solche. Grammatiken finden sich, wie im grammatikographischen Teil expliziert, schon seit der Antike in den Kulturräumen der Welt wieder. Im Mittelalter spielten sie eine wichtige Rolle, und im sechzehnten und

---

<sup>576</sup> Vgl. Sandys (1967), S. 392; es sei allerdings eingeräumt, dass der *Télémaque* auf Französisch und nicht etwa auf Latein oder Griechisch verfasst wurde. Allerdings schließt sich das Werk von der Thematik her an die griechische Mythologie an.

<sup>577</sup> Das Lexem *Essay* drückt ja schon den Gedanken des Tentativen und Versuchshaften aus. In diesem Sinne ist es hier auch verwendet.

siebzehnten Jahrhundert waren sie im romanischen Bereich wichtige Instrumente der Sprachfixierung und Sprachnormierung. Der Status der Sprache, vor allem im Hinblick auf die einstmalige Vormachtstellung des Lateinischen, galt als anzustrebendes und zu verteidigendes Ziel. Im neunzehnten Jahrhundert erfuhr die Sprachwissenschaft durch die Arbeiten der Sprachtheoretiker wie Grimm, Bopp und Diez wichtige Impulse; das beginnende zwanzigste Jahrhundert war die Epoche des Strukturalismus, der Prager und der Kopenhagener Schule. Weshalb gilt die Schwerpunktsetzung nun dem achtzehnten Jahrhundert?

Das achtzehnte Jahrhundert schrieb sich als das Jahrhundert der Aufklärung in die Geschichtsbücher; Menschen begannen, sich aus ihrer „selbstverschuldeten Unmündigkeit“ zu befreien und sich als denkende Wesen wahrzunehmen. Sprache spielte im philosophischen Zeitalter eine entscheidende Rolle. Gleichzeitig nahm durch Handel und kulturellen Austausch das Interesse an den anderen Ländern in Europa zu; Literatur und Kultur blühten allmählich, und es entstand eine literarische Öffentlichkeit, die sich in Wandzeitungen, Lesezirkeln und literarischen Salons Raum schuf. Zudem blühte der Handel zwischen den Nationen Europas; man befindet sich im Zeitalter des Merkantilismus und der beginnenden Nationalökonomie, die sich gleichzeitig als „Internationalökonomie“ anheischig machte, Wachstum und Handel zwischen den Nationen zu erklären und Faktoren für diesen zu isolieren, die einen Erklärungsbeitrag lieferten. Handel und Kultur sowie neue Formen und neue Podien der Öffentlichkeit ließen das Interesse an Sprache anwachsen oder zu einer praktischen Notwendigkeit werden. Sprache musste aber, wenn man nicht das Glück hatte, sie mit der Muttermilch aufgesogen zu haben, mühsam erlernt werden, und hierfür waren Sprachmanuale erforderlich.

Frankreich als das Radiationszentrum der europäischen Aufklärung nimmt hierbei die Rolle eines soziometrischen Stars beziehungsweise eines kulturellen Gravitationszentrums ein. Kein anderes Land erregt in diesem Maße durch seine Kultur und seine bekannt feine Lebensart die Aufmerksamkeit im Ausland, zum Beispiel in Großbritannien und auch im außereuropäischen Ausland wie Amerika. Französische Zeitungen und Periodika sowie Bücher finden dort reißenden Absatz, und Briten und Amerikaner interessieren sich, insbesondere zur Zeit der Revolution, für die Strömungen und Tendenzen in dem Land. Auch diese Umstände lassen das Französische als besondere Sprache der Gebildeten und Arrivierten in den Mittelpunkt rücken.

Das achtzehnte Jahrhundert sollte sich aber auch in medienwissenschaftlicher und medienhistorischer Hinsicht als besonderer epochaler Meilenstein von immanenter Tragweite herausstellen und positionieren, denn die Ausbreitung von Medien, Zeitungen, Wochenschriften und Büchern expandierte mit exponentiellen Wachstumsraten. Der Buchdruck mit einigen die Effizienz steigernden Produktinnovationen war ein wesentlicher Faktor; gleichzeitig wurde die Frage nach den *property rights* beziehungsweise den Urheberrechten aufgeworfen und teilweise neu und sehr rigoros beantwortet. Großbritannien konnte diesbezüglich die Vorreiterrolle für sich in Anspruch nehmen, denn schon 1710 wurde das Urheberrecht im Königreich in Kraft gesetzt. Damit waren wichtige materielle Voraussetzungen für ein Gedeihen eines Bücher- und Zeitschriftenmarkt gegeben. Die Förderung durch ein Mäzenatentum war nun nicht mehr zwingend vonnöten.<sup>578</sup> Allerdings muss die Einschränkung vorgenommen werden, dass eine Gruppe von Sprachlehrern und Grammatikern nicht in den Genuss dieses Copyrights kam oder zumindest zeitweilig ausgeschlossen wurde. Es handelt sich um ausländische Grammatiker, deren geistiges Eigentum nicht (zumindest nicht immer und überall) als schutzbedürftig angesehen wurde. Petitionen und Anträge an den amerikanischen Kongress belegen deutlich, dass etwa im Jahre 1831 dieses Recht in seinem Anwendungsbereich auf „citizens or residents of the United States“ beschränkt wurde.

[...] That by the act of Congress of 1831, being the law now in force regulating copy rights in the United States; so that no foreigner, residing abroad, can secure a copy-right in the United States for any work of which he is the author, however important or valuable it may be. The object of the address and petition, therefore, is to remove this restriction as to British authors, and to allow them to enjoy the benefits of our law.<sup>579</sup>

In Großbritannien und Frankreich gilt der Urheberschutz für Autoren, Dichter und Wissenschaftler generell; dies veranlasst den Petenten, das gleiche Recht – unter

---

<sup>578</sup> Vgl. Werner Faulstich: *Mediengeschichte von 1700 bis ins 3. Jahrtausend*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2006, S. 43.

<sup>579</sup> o. Verf.: *In Senate of the United States, February 16, 1837. Read, and Ordered to Be Printed, and that 1,000 Additional Copies Be Furnished For the Use of the Senate. Mr. Clay Made the Following Report, with Senate Bill No. 233. The Select Committee to whom was Referred the Address of Certain British and the Petition of Certain American Authors, Have, According to Order, Had the Same under Consideration, and Beg Leave now to Report*, Serial Set Vol. No. 298, Session Volume No. 2, 24<sup>th</sup> Congress, 2d Session, S. Doc. 179 (Senate Document) U.S. Congressional Serial Set (Archive of Americana), [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 03.09.2009, S. 1.

argumentatorischer Schützenhilfe des Prinzips der Reziprozität, das später eines der wichtigsten Prinzipien des Welthandels<sup>580</sup> werden würde – nun auch für britische und französische Autoren in den USA zu fordern und einzuklagen.

In relation to the subjects of Great Britain and France, it will be but a measure of reciprocal justice; for, in both of those countries, our authors may enjoy that protection of their laws for literary property which is denied to their subjects here.<sup>581</sup>

Wenn von der Entwicklung des Büchermarktes im Europa des achtzehnten Jahrhunderts die Rede ist, und auch die Anonymisierung des Lesers durch das Auftreten eines modernen Massenpublikums zu Tage tritt, da mittlerweile relativ hohe Auflagen erreicht werden, und der Verfasser lediglich das fiktive Konstrukt des implizierten Lesers als Adressaten evoziert, so gilt doch das auch durchaus absatzökonomische Interesse des Autors einer Aufhebung der Anonymität unter tatkräftiger Einbeziehung des Lesers in das Prozeßgefüge von Rezeption und teilweise auch von Produktion. Wie im letzten Kapitel verdeutlicht, boten manche Autoren auch ihre Dienste als Sprachlehrer in den Manualen selbst an und verschafften den Lesern die Möglichkeit, sich Kapitel erklären zu lassen, die möglicherweise unverständlich geblieben sind. Andere Autoren benannten explizit ein Forum, in welchem der Autor für Fragen oder auch als Dozent zur Verfügung stand, um sprachliche Probleme zu erörtern. Dies dient in allen Fällen einer Aufhebung der mittlerweile entstandenen Barriere zwischen Produzent und Rezipient, eine Folge des oben angesprochenen Literaturmarktes, der aber seinerseits die Versorgung einer bildungshungrigen Bevölkerung in höherem Maße sicherzustellen versprach.

Einem wichtigen Bereich von Bildungsvermittlung konnte in dieser Darstellung keine Gerechtigkeit zuteil werden; es handelt sich um jene Podien und Foren, die nicht im

---

<sup>580</sup> Ich verweise in der gebotenen Kürze auf die Grundsatzstatuten von GATT und WTO.

<sup>581</sup> o. Verf.: *In Senate of the United States, February 16, 1837. Read, and Ordered to Be Printed, and that 1,000 Additional Copies Be Furnished For the Use of the Senate. Mr. Clay Made the Following Report, with Senate Bill No. 233. The Select Committee to whom was Referred the Address of Certain British and the Petition of Certain American Authors, Have, According to Order, Had the Same under Consideration, and Beg Leave now to Report*, Serial Set Vol. No. 298, Session Volume No. 2, 24<sup>th</sup> Congress, 2d Session, S. Doc. 179 (Senate Document) U.S. Congressional Serial Set (Archive of Americana), [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 03.09.2009, S. 2.

Zusammenhang mit institutionalisierter Bildungsverbreitung stehen, trotzdem aber wichtige Anstöße lieferten. Die Rede ist von Kaffehäusern sowie literarischen Clubs und Zirkeln, die sich im achtzehnten Jahrhundert besonderer Beliebtheit erfreuten. Auch die literarischen Salons, die etwa im siebzehnten Jahrhundert entstanden und bis ins späte neunzehnte Jahrhundert gerade Frauen mit Bildung und Eloquenz ausstatteten (vor allem die elegant-spritzige Konversation spielte hier als Kunstform wie auch als Modus der Begegnung zwischen den Geschlechtern eine bedeutsame Rolle; Lerneffekte zeitigten sich in diesem Forum vor dem Hintergrund eines vom Typus des *honnête homme* beziehungsweise der *honnête femme* geprägten Idealbilds, das auch eine Bildung involvierte, die sich vom Pedantentum und der rein professionellen Bildung auf nonchalant kultivierte Weise unterschied)<sup>582</sup>, hätten eine nähere Betrachtung verdient, nicht allein aus literaturwissenschaftlichem Blickwinkel, sondern auch aus mentalitäts- und kulturhistorischer Perspektive sowie insbesondere und vornehmlichst unter Berücksichtigung didaktischer und methodischer Aspekte wäre eine Untersuchung angezeigt. Sie muss allerdings in dem gebotenen Rahmen unterbleiben und kann für sich beanspruchen, ein fruchtbares Untersuchungsfeld für künftige Analysen zu bieten.

---

<sup>582</sup> Siehe hierzu insbesondere zum linguistisch-diskursanalytischen Untersuchungsrahmen Christoph Strosetzki: *Konversation. Ein Kapitel gesellschaftlicher und literarischer Pragmatik im Frankreich des 17. Jahrhunderts*, Frankfurt (M.): Lang 1978



## 12. Literatur

### 12.1. Primärliteratur

Abbadie, Jacques: *A new French Grammar containing at Large the Principles of that Tongue, or, The most Exact Rules, Criticall Observations, and Fit Examples, for Teaching with a Good Method and Attaining the French tongue, as the Witts, or the Gentlemen of the French Academy, Speak and Pronounce it at this Present Time*, Oxford: Hen. Hall 1676, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 07.10.2009.

Alcalá, José María Jiménez de: *A Grammar of the Spanish Language for the Use of the Students in King's College*, London: Dulau and Co. 1833, <sup>2</sup>1840, Nachdruck als Facsimile, King's College London 1998.

Arnauld, Antoine; Claude Lancelot: *Grammaire générale et raisonnée ou La Grammaire de Port-royal* [<sup>3</sup>1676], Stuttgart, Bad Cannstatt: Friedrich Frommann Verlag 1966.

Arnauld, Antoine: *A General and Rational Grammar, Containing the Fundamental Principles of the Art of Speaking, Explained in a Clear and Natural Manner. With the Reasons of the General Agreement, and the Particular Differences of Languages*. London: gedruckt für J. Nourse 1753, Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 25.09.2009.

Benthien, W.: *Über den Wert, den Umfang und die Methode des Unterrichts in der deutschen Grammatik. Ein Vortrag gehalten in der Kreis-Lehrerkonferenz zu Neu-Ruppin am 12. September 1882*, Bernburg: Verlag von J. Bacmeister 1882.

Berault, Peter: *A New and Compleat French and English Grammar: Plainly Shewing the Shortest and Easiest Way to Understand Speak, and Write Speedily and Perfectly those Languages but Especially the French; Containing above Twenty Pleasant and Useful Dialogues, Translated into English by Sir Roger L'Estrange, and here Rendred into French, with Several Others, almost Word for Word*, London: T. Hodgkin 1707, Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004),

<http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 25.09.2009.

Blair, Thomas: *A Compleat and Easy French grammar, in a Method Entirely New; which Contains, all the Parts of Speech Explain'd. By T.B. Gent.*, London: Strahan and Millar 1736, Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 11.09.2009.

Bossuet, François: „Au Pape Innocent XI. Brief vom 08.03.1679 an Papst Innozenz XI.“ in: Ch. Urbain; E. Levesque (Hg.): *Correspondance de Bossuet Tome 2 (1677-1682)*, Paris: Hachette 1909, 135-161.

Buffier, Claude: *A French grammar on a New Plan. By the Rev<sup>d</sup>. Buffier*, London: Gedruckt für W. Hinchliffe 1734, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 25.09.2009.

Chambaud, Lewis: *A Grammar of the French tongue, with a Prefatory Discourse, Containing an Essay on the Proper Method for Teaching and Learning that Language*, London: gedruckt für A. Millar, T. Cadell <sup>5</sup>1769, Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 18.09.2009.

Chardon, P.: *Exercises Upon The French Grammar with the Rules Prefixed to them*, Chester: gedruckt von W. Minshell 1798, Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 04.11.2009.

Chavanon, Peter: *Nouvelle grammaire Angloise & François, à l'usage, non seulement, des Anglais qui apprennent le François, mais aussi des Etrangers qui apprennent l'Anglais. A new English and French grammar, for the use, not only of the English who learn French, but likewise of Foreigners who learn English. By Peter Chavanon, master of Languages in*

London, London: gedruckt für den Autor 1742, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 25.09.2009.

Cheever, Ezekiel: *A Short Introduction to the Latin Tongue. For the Use of the Lower Forms in the Latin School. Being the Accidence Abbridg'd and Compiled in that most Easy and Accurate Method, wherein the Famous Mr. Ezekiel Cheever Taught; and which he Found the most Advantageous by Seventy Years Experience*, Boston in N.E. (New England): gedruckt von B. Green für Benj. Eliot 1709, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 1384, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 01.12.2009.

Cheever, Ezekiel: *A Short Introduction To The Latin Tongue. For the Use of the Lower Forms in the Latin School. Being the Accidence Abbridg'd and Compiled in that most Easy and Accurate Method, wherein the Famous Mr. Ezekiel Cheever taught; and which he found the most advantageous by Seventy Years Experience. The Second Edition Revised & Corrected by the Author. To which Are Added a Catalogue of Irregular Nouns and of Verbs Dispos'd Alphabetically*, Boston in N.E. (New England): gedruckt von B. Green für Benj. Eliot 1713, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 39561, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 01.12.2009.

Cheneau, François: *Francis Cheneau's French Grammar, Enrich'd with a Compendious and Short Way to Learn the French tongue in a very Short Time.: (Viz.) with Rules more Plain than in any Grammar before: and a very Rare Way to Find out all the Articles, Nouns, Pronouns, Verbs, and Participles. With Tables to Help the Memory of those which Cannot Learn the Said Verbs by Heart. And the Best Observations of Mr. de Vaugelas, one of the Reformers of the Said Tongue. With the Conjugation of all the Irregular Verbs. And a Table to Know & Find them in a Moment*. London: Thomson 1685, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 08.09.2009.

Colsoni, François: *Il nuovo trismegiste, ovvero il maestro di tre lingue dal quale l'Italiano, il Francese e l'Inglese, imparano vincedevolmente a discorrere fra se stessi. Opera divisa in quattri parti.*I. L'Italiano impara la lingua Inglese. II. L'Inglese e l'Italioano imparano la Francese. III. Il Francese e 'Inglese imparano l'Italiana. IV. Il Francese impara la lingua Inglese. Da Francesco Casparo Colsonii (SIC) maestro die lingue habitante vicino alla Borsa Reggia, in St. Christopher's-Alley in Thread-Needle-Street, Londra, London: Griffin, Wilde 1688, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 09.09.2009.

Colsoni, François: *The English Ladies New French Grammar Fitted to the Meanest Capacity; Enrich'd with New Words, a New Method, and all the Improvements of that Famous Language, as it Is now Spoken at the Court of France, and New Dialogues. To which Is Added, the Golden Key of the English Tongue, very Useful and Fit for Foreigners. As also, the Chronological History of the Kings of England, since William the Conqueror, to the Present King William III. By F. Colsoni, Master of the French, Italian, Spanish, and English Tongues*, London: at the Crown in the Pall Mall 1699, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 08.09.2009.

Colsoni, François: *La clef-dor de la langue Angloise avec laquelle 1. On entre dans les entretiens historiques de la paix et la guerre. En campagne ou la campagne de compiegne II. On ouvre les males des deux couriers des dames de l'Europe, assemblées au conclave de junon sur tous les mariages des princes et princesses des années, 1697-8, 9. On ya (SIC) ajouté l'almanach royal, d'Angleterre. Par F. Colsoni auteur du Guide de Londres. Maistre de lang. Ital. Franc. Esp. & Angl. Demeurant à present à l'Enseigne de l'Academie Alemande en Suffolk-street*, London: o. Verlag 1699, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 09.09.2009.

Colsoni, François: *Le guide de Londres dedié aux Voyageurs Etrangers : Il apprend tout ce qu'il y a de plus curieux, notable & utile dans la Ville, les Fauxbourgs, &aux environs ; Il marque combien de tems & d'argent il faut pour les voir, il rapporte plusieurs Inscriptions, les jours de Rejouissances, Ceremonies & Fêtes solemnelles, les jours de Postes & Auctions de Livres*, London : ohne Verlagsnamen, gedruckt für den German Bookseller-shop <sup>3</sup>1710, Eighteenth Century Collection Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2003), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am

15.09.2009.

Condillac, Etienne Bonnot Abbé de: *Discours préliminaire sur la grammaire, Œuvres complètes Tome VI*, Genf: Slatkine Reprints 1970.

Costa, Jean Da: *A New Grammar, French, English, and Spanish, in Twelve Lessons, by Way of Dialogue*, London: Reily et al. 1752, Eighteenth Century Collections Online, <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 26.06.2009.

Cotgrave, Randle: *A French-English Dictionary Compil'd by Mr. Randle Cotgrave: with another in English and French. Whereunto Are Newly Added the Animadversions and Supplements, &c. of James Howell Esquire*, London: W.H. [?] 1650 Stand Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 17.09.2009.

Daubichon, J.: *Grammaire Française : ou nouvelle et facile methode pour apprendre a bien parler François en peu de tems*, Dublin : E. Powell 1721, Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 25.09.2009.

Delafosse, B. : *A Short and Easy Method of Teaching French with Lily's Grammar. By B. Delafosse. For the Use of Schools*, London: gedruckt für T. Ward 1713, Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 25.09.2009.

De Nançrède, o. Vorname: „Essay on the Simplest Mode of Learning the French Language Concluded“ in: *Massachusetts Sentinel*, Boston, Massachusetts, Vol. VIII, Issue 5, 10-03-1797, Datenbank Early American Imprints, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 14.08.2009, 18-19.

Desfontaines, Abbé Pierre-François Guyot: *L'esprit de l'Abbé Des Fontaines, ou reflexions sur differens genres de science et de littérature*, Londres [i.e. Paris ?] : chez Clement 1757, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 17.08.2009.

Dilworth, Thomas: *A new guide to the English tongue*, Boston: J. Kneeland for Ellison 1773, Stand Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 42434, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.08.2009.

Disraeli, Isaac: *Curiosities of Literature, The Works, Vol. 1*, Hildesheim, New York: Georg Olms Verlag 1969.

Estienne, Robert: *Traité de grammaire*, Genf: Slatkine Reprints. (1540) 1972.

Etrouville, Jean Jaques De: *The Ground-Work of the Grammar of the French Language, upon an Entirely New Plan: Wherein all the Parts of Speech Are Accurately Laid down; but more Especially the Verbs, Nouns, and Pronouns; upon which Important Matters the Clearest Light Is Thrown, so that almost every Difficulty is Done away, and the Study of the Language Rendered Pleasant and Easy To the Tenderest Capacities*, London: Gedruckt für den Autor von C. Dilly 1788 Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 09.11.2009.

Fénelon (od. Fénélon), François de Salignac de La Mothe : *De l'éducation des filles*, in : *Œuvres de Fénelon Tome V*, Paris : J. Leroux et Jouby et al. 1687, 1851, Datenbank Athena, [http://un2sg4.unige.ch/athena/html/fran\\_fr.html](http://un2sg4.unige.ch/athena/html/fran_fr.html), abgerufen am 18.08.2009.

Fénelon (od. Fénélon), François de Salignac de La Mothe: *De l'éducation des filles*, Paris: Hachette <sup>8</sup>1881 149 S. Stand Bibliothèque Nationale de France / Gallica, <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 06.07.2009.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *De l'éducation des filles*, Paris: Hachette <sup>10</sup>1909 149 S. in Bibliothèque Nationale de France / Gallica <http://www.bnf.fr/>, <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 06.07.2009.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *The Education of Young Gentlewomen. Written Originally in the French, and from thence Made English; and Improved for the Use of a Lady of Quality*, London: o. Verlag 1699 97 S. Stand Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 06.07.2009.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Instructions for the Education of a Daughter, by the Author of Telemachus. To which Is Added, a Small Tract of Instructions for the Conduct of Young Ladies of the Highest Rank with Suitable Devotions Annexed*, London: o. Verlag 1707 398 S. Stand Eighteenth Century Collections Online, <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 06.07.2009.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Instructions for the Education of a Daughter, by the Author of Telemachus. To which Is Added, a Small Tract of Instructions for the Conduct of Young Ladies of the Highest Rank with Suitable Devotions Annexed*, London: o. Verlag <sup>2</sup>1708 399 S., Eighteenth Century Collections Online, <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 06.07.2009.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Instructions for the Education of a Daughter, by the Author of Telemachus. To which Is Added, a Small Tract of Instructions for the Conduct of Young Ladies of the Highest Rank with Suitable Devotions Annexed*, London: o. Verlag <sup>4</sup>1721 323 S., Eighteenth Century Collections Online, <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 06.07.2009.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Instructions for the Education of a Daughter, by the Author of Telemachus. To which Is Added, a Small Tract of Instructions for the Conduct of Young Ladies of the Highest Rank with Suitable Devotions Annexed*, Dublin: o. Verlag

1736 110 S., Eighteenth Century Collections Online,  
<http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am  
06.07.2009.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Instructions for the Education of a Daughter, by the Author of Telemachus. To which Is Added, a Small Tract of Instructions for the Conduct of Young Ladies of the Highest Rank with Suitable Devotions Annexed*, Glasgow: o. Verlag  
1750 203 S., Eighteenth Century Collections Online,  
<http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am  
06.07.2009.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Instructions for the Education of a Daughter, by the Author of Telemachus. To which Is Added, a Small Tract of Instructions for the Conduct of Young Ladies of the Highest Rank with Suitable Devotions Annexed*, Dublin: o. Verlag  
1753 168 S., Eighteenth Century Collections Online,  
<http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am  
06.07.2009.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Über die Erziehung der Mädchen*, Paderborn :  
Schöningh <sup>6</sup>1910.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Education des filles*, Paris: Flammarion 1937.

Fénelon, François de Salignac de La Mothe: *Les aventures de Télémaque*, Paris: Garnier-  
Flammarion 1968.

Festieu, Paul: *A New and Easie French Grammar, Or, A Compendious Way how to Read, Speak, and Write French Exactly, Very Necessary for all Persons whatsoever. With Variety of Dialogues, whereunto Is Added a Nomenclature English and French. By Paul Festieu of Blois Professor of the French Tongue in London*, London: gedruckt für Thomas Thorncroft  
1667, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am  
29.10.2009.



Festean, Paul: *A French Grammar Teaching the Knowledge of that Language, how to Read and Write it Perfectly, without any other Precedent Study, than to Have Learnt to Read only / published by the Academy, for Reformation of the French Tongue*, London: gedruckt von W.G. für William Cooper 1674, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 29.10.2009.

Festean, Paul: *Nouvelle Grammaire Française; contenant une Methode Curieuse & Facile, pour parvenir à l'Elegance & à la pureté de cette Langue, comme elle se parle aujourd'hui à la Cour de France. Augmentée & enrichie de Plusieurs Dialogues Nouveaux, Ou se trouvent quantité de belles Phrases, Sentences, & Proverbes, utiles & nécessaires à toutes sortes de Personnes. Avec une Nomenclature Angloise & Francoise, et les Reigles de la Quantité. Par Paul Festean, Natif de Blois (ou la Langue Française se parle dans sa pureté) Maistre de Langues à Londres. Quatrième Edition, Revüe, Corrigée & Augmentée par l'Auteur*, London: gedruckt bei Samuel Lowndes 1679, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 29.10.2009.

Festean, Paul: *Paul Festean's French Grammar: Being the Newest and Exactest Method now Extant, for the attaining to the Elegancy and Purity of the French Tongue, As It Is now Spoken at the Court of France. Augmented and Enriched with Several Choice and New Dialogues, Furnished with Rich Phrases, Proverbs and Sentences, Profitable and Necessary for all Persons. Together with a Nomenclature English and French. And the Rules of the Quantity. The Fourth Edition. Diligently Corrected, Amended, and Very much Enlarged, by the Author, Native of Blois, a City in France where the True Tone of the French Tongue Is Found by the Unanimous Consent of all French-Men. By Paul Festean of Blois Professor of the French Tongue in London*, London: gedruckt von T.N. für Samuel Lowndes 1685, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 29.10.2009.

Flaubert, Gustave: *Madame Bovary*, Paris: Gallimard 2001.

Flaubert, Gustave: *Madame Bovary*, Stand: <http://abu.cnam.fr.>, 22.07.2009.

Fox, George: *Instructions for Right-Spelling and Plain Directions for Reading and Writing true English. With several delightful things, very Useful and Necessary, both for Young and Old, to Read and Learn. By G. Fox*, Nachdruck, Philadelphia: Jansen 1702, Early American

Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 1049, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 12.10.2009.

Freidenburg, George: *A lecture containing the principles of grammar*, Watertown, N.Y.? : o. Verlag 184?, in: American Broad sides and Ephemera (Archive of Americana), [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 03.08.2009.

Gay, Anthelme: *French Prosodical Grammar, or Reading Book; Calculated for the Use of all those to whom the English Lanugage May Be a Vehicle to Learn the French Pronunciation*, New York: John Bull 1795, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 28727, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 13.10.2009.

Gay, Anthelme: *New French pronouncing spelling-book, or, a prosodical grammar, designed for the Use of such Young Ladies and Gentlemen as May Wish to Acquire, with Facility, a Just and Elegant Pronunciation of that Polite and Useful Language. By A. Gay*. Philadelphia: John Ormrod 1797, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 32174, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 04.09.2009.

Helvétius, Claude Adrien: *Traité De L'Esprit T.1*, Paris: Librairie de la Bibliothèque Nationale 1885.

Helvétius, Claude Adrien: *Traité De L'Esprit T.2*, Paris: Librairie de la Bibliothèque Nationale 1885.

Helvétius, Claude Adrien: *Traité De L'Esprit T.3*, Paris: Librairie de la Bibliothèque Nationale 1885.

Helvétius, Claude Adrien: *Traité De L'Esprit T.4*, Paris: Librairie de la Bibliothèque Nationale 1885.

Knox, (Vorname nicht genannt): "On the Literary Education of Women. From a late Treatise on Education", in: *The Freeman's Journal: or, The North-American Intelligencer*, Philadelphia / Pennsylvania, Vol. V, Issue CCXV, June 1, 1785, S. 2, Datenbank America's Historical Newspapers, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 29.07.2009.

Lainé, Pierre de: *The Princely Way to the French Tongue, As it Was First Compiled for the Use of Her Highness the Lady Mary, and since Taught Her Royal Sister The Lady Anne. To which Is Added a Chronological Abridgement of the Sacred Scripture by Way of Dialogue. Together with a Larger Explication of the French Grammar, Choice Fables of Aesop in Burlesque French, and Lastly some Models of Letters French and English. By P.D.L. Tutor for the French to both Their Highnesses. The Second Edition*. London: gedruckt von J. Macock für H. Harringman 1677, Early English Books Online, <http://eebo.chadwyck.com/home>, abgerufen am 30.10.2009.

Lhomond, Charles François: *Éléments De La Grammaire Française*, Paris: Bei Colas 1780 in: Bibliothèque Nationale de France / Gallica <http://www.bnf.fr/>, <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 13.11.2009.

Lhomond, Charles François: *Elémens de la grammaire française*, Québec: J. Neilson 1800, Datenbank University of Western Ontario, Western Archives, [www.archive.org](http://www.archive.org), abgerufen am 01.09.2009.

Lhomond, Charles François: *Éléments de la grammaire française*, Montréal : E.R. Fabre 1844, Datenbank University of Alberta Libraries, [www.archive.org](http://www.archive.org), abgerufen am 01.09.2009.

Lhomond, Charles François: *Éléments de la grammaire française*, Montréal : A. Côté et C<sup>ie</sup> 1864, Datenbank Ontario Council of University and Member Libraries, [www.archive.org](http://www.archive.org), abgerufen am 01.09.2009.

Morris, Judah: *Dickdook lelshon guebreet, A grammar of the Hebrew Tongue, Being an Essay to Bring the Hebrew Grammar into English, to Facilitate the Instruction of all those who Are Desirous of Acquiring a clear Idea of this Primitive Tongue by their Own Studies; in Order to their more Distinct Acquaintance with the Sacred Oracles of the Old Testament, According to the Original. And Published more Especially for the Use of the Students of Harvard-College at Cambridge, in New-England*, Boston: Green 1735, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 3931, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 25.08.2009.

O. Verf.: *Application for the Publication of the Laws in the Michigan Territory in the French Language. Communicated to the House of Representatives, April 18, 1810*, 11th Congress, 2nd Session Publication No. 278 American State Papers (Archive of Americana) 038 Miscellaneous Vol. 2, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 03.08.2009.

o. Verf.: *In Senate of the United States, February 16, 1837. Read, and Ordered to be Printed, and that 1,000 Additional Copies Be Furnished for the Use of the Senate. Mr. Clay Made the Following Report, with Senate Bill No. 233. The Select Committee to whom Was Referred the Address of Certain British and the Petition of Certain American Authors, Have, According to Order, Had the same under Consideration, and Beg Leave now to Report*, Serial Set Vol. No. 298, Session Volume No. 2, 24th Congress, 2d Session, S. Doc. 179 (Senate Document) U.S. Congressional Serial Set (Archive of Americana), [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 03.09.2009.

O. Verf.: „A Practical French Grammar“, Rezension zu dem Werk von Abbé Ernest Dimmel, in: *State*, Columbia, South Carolina, Issue 11418, July 2, 1922, Datenbank Early American Imprints, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 14.08.2009, S. 13.

Perrin, John: *A Grammar of the French Tongue Grounded upon the Decisions of the French Academy, wherein all the Necessary Rules, Observations, and Examples Are Exhibited in a Manner Entirely New.* By John Perrin, Philadelphia: Styner & Cist 1779, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 16461, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009.

Perrin, John: *A Grammar of the French Tongue Grounded upon the Decisions of the French Academy, wherein all the Necessary Rules, Observations, and Examples Are Exhibited in a Manner Entirely New.* By John Perrin, Philadelphia: for Young, Carey, etc. <sup>9</sup>1794, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 27493, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009.

Perrin, John: *A Grammar of the French Tongue Grounded upon the Decisions of the French Academy, wherein all the Necessary Rules, Observations, and Examples Are Exhibited in a Manner Entirely New.* By John Perrin, New York: Davises for Duyckinck <sup>10</sup>1799, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 36081, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009.

Perrin, John: *A Grammar of the French Tongue Grounded upon the Decisions of the French Academy, wherein all the Necessary Rules, Observations, and Examples Are Exhibited in a Manner Entirely New.* By John Perrin, New York: Mesler 1804, Early American Imprints, Series II: Shaw-Shoemaker, 1801-1819 (Archive of Americana) No. 7030, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009.

Perrin, John: *A Grammar of the French Tongue Grounded upon the Decisions of the French Academy, wherein all the Necessary Rules, Observations, and Examples Are Exhibited in a*

*Manner Entirely New. By John Perrin,* New York: Hapkins & Seymour 1806, Early American Imprints, Series II: Shaw-Shoemaker, 1801-1819 (Archive of Americana) No. 11138, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009.

Perrin, John: *Instructive and Entertaining Exercises, with the Rules of the French Syntax*, Philadelphia: Cist 1781, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 17308, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009.

Perrin, John: *Instructive and Entertaining Exercises, with the Rules of the French Syntax*, New York: Davises for Duyckinck 1802, Early American Imprints, Series II: Shaw-Shoemaker, 1801-1819 (Archive of Americana) No. 2883, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009.

Perrin, John: *The practice of the French Pronunciation Alphabetically Exhibited: wherein the Several Sounds of the Letters Are Distinguished, and the Words which Have the Same Sound Are Placed in One Class: with Two Spelling Vocabularies, French and English. By John Perrin*, Philadelphia: Styner & Cist 1780, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 16946, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 28.07.2009.

Puschkin, Alexander Sergejewitsch: *Gesammelte Werke in sechs Bänden, Band 5: Aufsätze und Tagebücher*, herausg. von Harald Raab, Berlin, Weimar: Aufbau-Verlag 1984.

Restaut, Pierre: *Principes généraux et raisonnés de la grammaire française par demandes et par réponses*, Paris : J. Desaint 1730, Stand Bibliothèque Nationale de France, Gallica (Ins Netz gestellt am 15.10.2007), <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 20.08.2009.

Restaut, Pierre: *Abrégé des principes de la grammaire françoise. Par M. Restaut, Nouvelle édition, augmentée de plusieurs demandes & réponses très nécessaires*, London: chez De la Grange 1789, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 17.08.2009.

Restaut, Pierre: *The Principles of the French Grammar, Abridged by Mr. Restaut, Translated from the French by John Peter Le Camus*, London: printed for F. Wingrave, successor to Mr. Nourse 1789, Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004), <http://find.galegroup.com/ecco/start.do?prodId=ECCO&userGroupName=kiel>, abgerufen am 17.08.2009.

Restaut, Pierre: *Abrégé des principes de la grammaire françoise dédié à la jeunesse, par M. Restaut*, New York: De l'Imprimerie Economique J. Desnoues 1812, Stand Early American Imprints, Series II: Shaw-Shoemaker, 1801-1819 (Archive of Americana) No. 26603, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MT0xND0xMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 17.08.2009.

Restaut, Pierre: *Abrégé des principes de la grammaire françoise, par M. Restaut, nouvelle édition augmentée des Principes généraux de l'orthographe françoise*, Lille: De Reboux-Leroy 1821, Bibliothèque Nationale de France, Gallica (Ins Netz gestellt am 11.05.2009), <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 20.08.2009.

Restaut, Pierre: *Abrégé des principes de la grammaire françoise, par M. Restaut, nouvelle édition augmentée des Principes généraux de l'orthographe françoise*, Alais : J. Martin 1824, Stand Bibliothèque Nationale de France, Gallica (Ins Netz gestellt am 18.05.2009), <http://gallica.bnf.fr/>, abgerufen am 20.08.2009.

Ross, Robert: *A Complete Introduction to the Latin Tongue; wherein Is Contained, all that Is Necessary to Be Learn'd on the Several Parts of Grammar; in a Plain, Easy, Rational Method. Comprehending the Substance of what Has Been Taught by some of the Best Grammarians, viz. Lilly, Ruddiman, Phillipps, Holmes, Bp. Wettenhall, Cheever, Clarke, Read, &c., Published Principally for the Use of the Grammar School at Newark, and*

*Recommended to all who Design to Send their Children to New-Jersey College*, New York: J. Parker 1752, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 6928, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 08.09.2009.

Ross, Robert: *The American Grammar: or, A Complete Introduction to the English and Latin Languages. Formed from a Careful Perusal of the Classic Authors, and the Writings of the Best Grammarians. For the Use of Schools both English and Latin*, Hartford: Patten <sup>7</sup>1782, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 17708, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 25.08.2009.

Rousseau, Jean-Jacques: *Lettre à Mr. D'Alembert sur les spectacles*, Max Fuchs (Hrsg.): Lille: Giard; Genf: Droz 1948, 1758.

Rousseau, Jean-Jacques: *Emile ou de l'éducation*, nachgedruckt: Paris: Editions Garnier Frères 1957, 1762.

Saint-Just, Antoine de: *L'Esprit de la Révolution, suivi de: Fragments sur les Institutions Républicaines*, Paris: Union Générale D'Editions 1963.

Staniford, Daniel: *A Short but Comprehensive Grammar, Rendered Simple and Easy by Familiar Questions and Answers; Adapted to the Capacity of Youth, and Designed for the Use of Schools and Private Families. To which Is Added, an Appendix, Comprehending a List of Vulgarisms and Grammatical Improprieties, Used in Common Conversation by Persons of Different Societies. By Daniel Staniford, A.M.*, Boston: Manning & Loring 1797, Early American Imprints, Series I: Evans, 1639-1800 (Archive of Americana) No. 32870, [http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p\\_action=doc&p\\_theme=current&p\\_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA](http://infoweb.newsbank.com/iw-search/we/Homepage?p_action=doc&p_theme=current&p_nbid=Q62M5ERVMTMxMzE0MzU5Ni4yMDI5NDI6MToxNDoxMzQuMjQ1LjExMy41NA), abgerufen am 04.09.2009.



Stengel, Edmund (Hrsg.): *Die beiden ältesten provenzalischen Grammatiken Lo Donatz Proensals und Las Rasos de Trobar: nebst einem provenzalisch-italienischen Glossar; mit Abweichungen, Verbesserungen und Erläuterungen sowie einem vollständigen Namen- und Wortverzeichnis*, Marburg: Elwert 1878.

Voltaire, François Marie Arouet: *Candide ou l'optimisme*, Genf: Librairie Droz 1968.

## 12.2. Sekundärliteratur

Àgel, Vilmos: *Valenztheorie*, Tübingen: Narr 2000.

Alexandre, Philippe: „Le patriotisme à l'école en France et en Allemagne, 1871-1914. Essai d'étude comparatiste“ in: Stefan Fisch et al. (Hrsg.): *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland Bd. 2*, Stuttgart: Steiner 2007.

Allain, Ernest: *L'instruction primaire en France avant la révolution*, Genf: Slatkine Reprints 1970; Nachdruck der Ausgabe Paris: o. Verlag 1881.

Alonso, Martin: *Gramatica del español contemporaneo*, Madrid: Ediciones Guadarrama 1968.

Amalric, Jean-Pierre: „Un réseau d'enseignement élémentaire au XVIII<sup>e</sup> siècle: Les maîtres d'écoles dans les campagnes de Burgos et de Santander“ in: (O. Hrsg.): *De l'alphabétisation aux circuits du livre en Espagne. XVI<sup>e</sup>-XIX<sup>e</sup> siècles*, Paris: Editions Du Centre National De La Recherche Scientifique 1987, 9-27.

Ariès, Philippe: *Geschichte der Kindheit*, München: dtv <sup>16</sup>2007.

Aschenberg, Heidi: „Analogie – Gedanken zu einem linguistischen Begriff und zu seiner Anwendung in der Sprachwissenschaft“ in: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 121, 2005, 1-26.

Astul, Guy: *Les chemins du savoir en Quercy et Rouergue à l'époque moderne. Alphabétisation et apprentissages culturels*, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail 1999.

Auroux, Sylvain: *L'encyclopédie « grammaire » et « langue » au XVIIIe siècle*, Tours: Mame 1973.

Bahner, Werner: „‘Aufklärung‘ als Periodenbegriff der Ideologieggeschichte“ in: Werner Bahner (Hrsg.): *Renaissance – Barock – Aufklärung. Epochen- und Periodisierungsfragen*, Berlin: Akademie-Verlag 1976, 149-169.

Balibar, Renée: *L'institution du français. Essai sur le colinguisme des Carolingiens à la République*, Paris : Presses Universitaires de France 1985.

Bartens, Angela: „Diasystematische Markierungen in den portugiesischen Grammatiken und Traktaten des sechzehnten Jahrhunderts“ in: Gerda Haßler; Hans-J. Niederehe (Hrsgg.): *Geschichte des Sprachbewußtseins in romanischen Ländern*, Münster: Nodus 2000, 53-74.

Bascuñana, Juan F. García: „¿ Con qué libros se aprendía francés en España en 1808 ?“ in: *Anales de Filología Francesa (Universidad de Murcia)*, Nr. 16, 2008, Stand: Elektronischer Zeitschriftenbestand der Universität Kiel 28.08.2009, 73-85.

Baum, Richard: „Akademiegrammatik und Bon Usage“ in: Albert Barrera-Vidal et al. (Hrsg.): *Französische Sprachlehre und bon usage*, München: Hueber 1986, 33-53.

Berschin, Helmut; Josef Felixberger; Hans Goebel: *Französische Sprachgeschichte*, Hildesheim: Georg Olms <sup>2</sup>2008.

Bossong, Georg: *Sprachwissenschaft und Sprachphilosophie in der Romania*, Tübingen: Narr 1990.

Brunot, Ferdinand: *Histoire de la langue française des origines à 1900, Tome VI: Le XVII<sup>e</sup> siècle*, Paris: Colin 1932.

Brunot, Ferdinand: *Histoire de la langue française des origines à 1900, Tome IX: La Révolution et l'Empire*, Paris: Colin 1967.

Burger, I.F.: „P. Sands‘ Anleitung zur Erlernung der französischen Sprache und dessen Anleitung zur Erlernung der englischen Sprache nach H.G. Ollendorff’s neuer Methode“, Frankfurt (Main): Jügel (ohne Jahr), Buchbesprechung, erschienen in der *Allgemeinen Schulzeitung* am 06. Januar 1855, Nr. 3, abgedruckt in: Ollendorff, H.G.: *H.G. Ollendorff’s New Method Of Learning To Read, Write, And Speak The Spanish Language*, Frankfurt (Main): Veröffentlicht für Charles Jugel 1857.

Butzkamm, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts, natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*, Tübingen: Francke 1981.

Butzkamm, Wolfgang: *Lust zum Lernen, Lust zum Lehren. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke 2004, <sup>2</sup>2007.

Canelas-Trevisi, Sandra: *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*, Bern, Berlin, Brüssel, Frankfurt (M.), New York, Oxford, Wien: Lang 2009.

Caput, Jean-Pol: *L’Académie Française*, Paris : Presses Universitaires de France 1986.

Caravolas, Jean A.: *Histoire de la didactique des langues au siècle des Lumières. Précis et anthologie thématique*, Montréal: Presses de l’Université de Montréal 2000.

Carvalho, José G. Herculano de: *Teoria da linguagem. Natureza do fenómeno linguístico e a análise das línguas*, Coimbra: Atlântico 1970.

Chervel, André: *... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris: Payot 1977.

Chervel, André: *Histoire de la grammaire scolaire ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français*, Paris: Payot 1977.

Chervel, André: *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Retz 2006.

Chevalier, Jean-Claude: *Histoire de la grammaire française*, Paris: PUF 1994.

Chomsky, Noam: *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge (Massachusetts): MIT 1965.

Cohen, Andrew D.: *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London u.a.: Longman 1999.

Coseriu, Eugenio; Reinhard Meisterfeld: *Geschichte der romanischen Sprachwissenschaft, 1 Von den Anfängen bis 1492*, Tübingen: Narr 2003.

Coste, Daniel: „Questions sur le statut et la spécificité d'une histoire de l'enseignement des langues “ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, 9-30.

Darnal-Lesné, Françoise: *Anton P. Tchekhov. Portrait de femmes. Un itinéraire d'ombre et de lumière*, Paris: L'Harmattan 2007.

Delaney, James J.: „Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) “ in: *The Internet Encyclopedia of Philosophy* <http://www.utm.edu/research/iep/r/rousseau.htm> Stand : 30.08.2009.

Delesalle, Simone; Jean-Claude Chevalier: *La linguistique, la grammaire et l' cole 1750-1914*, Paris: Armand Colin 1986.

Dolinin, Alexander: „Pushkin and English Literature“ in: David M. Bethea (Hg.): *The Pushkin Handbook*, Madison u.a.: The University of Wisconsin Press 2005.

Dougnac, Françoise: „Domergue, François Urbain“ in: Harro Stammerjohann (Hrsg.): *Lexicon Grammaticorum. A Bio-Bibliographical Companion to the History of Linguistics, Vol. 1 A-K*, Tübingen: Niemeyer<sup>2</sup>2009, 395-396.

Dudon-Corblin, Colette: „La régression de la grammaire dans les programmes de langue française (1880-1900)“ in: André Petitjean; Jean-Marie Privat (Hrsg.): *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels, Actes du colloque de Metz*, Université de Metz: Metz 1999, 25-35.

Durkheim, Emile: *Die Entwicklung der Pädagogik. Zur Geschichte und Soziologie des gelehrten Unterrichts in Frankreich*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag 1977.

Düwell, Henning: „Mittler der französischen Sprache im deutschsprachigen Raum im 18. Jahrhundert, oder: Des neuen Versuchs, die französische Sprache auf eine angenehme und gründliche Art in kurzer Zeit zu erlernen, ...“ in: Albert Barrera-Vidal et al. (Hrsg.): *Französische Sprachlehre und bon usage*, München: Hueber 1986, 269-283.

Düwell, Henning: „La vie quotidienne comme objet d'enseignement / l'apprentissage du français dans les pays allemands au XVIII<sup>e</sup> siècle“ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, 157-173.

Edwards, Marie-Louise; Lawrence D. Shriberg: *Phonology. Applications in Communicative Disorders*, San Diego (CA): College Hill Press 1983.

Elizondo, María Teresa Echenique; María José Martínez Alcalde: *Diacronía y Gramática histórica de la lengua española*, Valencia: Brant Lo Blanch 2005.

Engel, Ulrich: „Bemerkungen zur Dependenzgrammatik“, in: Hugo Moser et al. (Hrsg.): *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendungen auf das heutige Deutsch*, Düsseldorf: Schwann 1962, 111-155.

Fabian, Bernhard: „Englisch als neue Fremdsprache des 18. Jahrhunderts“ in: Dieter Kimpel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg: Felix Meiner Verlag 1985.

Faulstich, Werner: *Mediengeschichte den Anfängen bis 1700*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2006.

Faulstich, Werner: *Mediengeschichte von 1700 bis ins 3. Jahrtausend*, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht 2006.

Fourrier, Charles: *L'enseignement français de l'Antiquité à la Révolution. Précis d'histoire des institutions scolaires (1)*, Paris: Institut Pédagogique National 1964.

Fourrier, Charles: *L'enseignement français de 1789 à 1945. Précis d'histoire des institutions scolaires (2)*, Paris: Institut Pédagogique National 1965.

Franceschini, Fabrizio: „Volkssprachliche Mehrsprachlichkeit in lateinischen Grammatiken (Buti, Guarino, Perotti, Erasmus)“ (Übers. Christiane Maaß) in: Christiane Maaß; Annett Vollmer (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Renaissance*, Heidelberg: Winter 2005, 255 – 266.

Fromkin, Victoria; Robert Rodman: *An Introduction to Language*, Fort Worth, Philadelphia, San Diego, New York et al.: Harcourt Brace College Publishers <sup>5</sup>1993.

Geckeler, Horst; Wolf Dietrich: *Einführung in die französische Sprachwissenschaft*, Berlin: Erich Schmidt Verlag <sup>3</sup>2003.

Gensini, Stefano: „Rhetoric, the Philosophy of Language and the Study of Languages in the Humanistic Tradition“ in: Peter Schmitter (Hrsg.): *Sprachtheorien der Neuzeit I. Der epistemologische Kontext neuzeitlicher Sprach- und Grammatiktheorien*, Tübingen: Narr 1999, 1-43.

Gensini, Stefano: „Epicureanism and Naturalism in the Philosophy of Language from Humanism to the Enlightenment“ in: Peter Schmitter (Hrsg.): *Sprachtheorien der Neuzeit I. Der epistemologische Kontext neuzeitlicher Sprach- und Grammatiktheorien*, Tübingen: Narr 1999, 44-92.

Glatigny, Michel: *Histoire de l'enseignement en France*, Paris: Presses Universitaires de France 1949.

Graham, Suzanne: *Effective Language Learning: Positive Strategies for Advanced Level Language Learning*, Clevedon u.a.: Multilingual Matters 1997.

Guellouz, Suzanne: *Le dialogue*, Paris: Presses universitaires de France 1992.

Guiraud, Pierre: *La grammaire*, Paris: Presses Universitaires de France (<sup>4</sup>1967, 1958).

Hagège, Claude: *Le français, histoire d'un combat*, Boulogne-Billancourt: Editions Michel Hagège 1996.

Halté, Jean- François: *La didactique du français*, Paris: PUF <sup>2</sup>1993.

Hammar, Elisabet: „L’histoire de l’enseignement du français en Suède. Résultats et problèmes de la recherche“ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l’histoire de l’enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, 63-72.

Haselbach, Gerhard: *Grammatik und Sprachstruktur. Karl Ferdinand Beckers Beitrag zur Allgemeinen Sprachwissenschaft in historischer und systematischer Sicht*, Berlin: Gruyter 1966.

Herr, Richard: *The Eighteenth Century Revolution in Spain*, Princeton N.J.: Princeton University Press 1969.

Hilmer, ohne Vorn.: „Elementarbuch der Französischen Sprache. Von Dr. Q. Steinbart, Director der Realschule zu Duisburg“ in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 61. Band, 1879, 351-352.

Hoinkes, Ulrich: *Philosophie und Grammatik in der französischen Aufklärung*, Münster: Nodus 1991.

Hook, Julius Nicholas; Ernst Garland Mathews: *Modern American grammar and usage*, New York: Ronald 1956.

Hubert, René: *Histoire de la pédagogie*, Paris: Presses Universitaires de France 1945.

Hüllen, Werner: *Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens*, Berlin: Schmidt 2005.

Juliard, Pierre: *Philosophies of Language in Eighteenth-Century France*, Den Haag: Mouton 1970.

Jung, Lothar: *Linguistische Grammatik und didaktische Grammatik*, Frankfurt (M.) [u.a.]: Diesterweg 1975.

Jungen, Oliver; Horst Lohnstein: *Einführung in die Grammatiktheorie*, München: Fink 2006

Kelz, Irene: *Das Französische als Handels- und Geschäftssprache vom Ausgang des Mittelalters bis zum 19. Jahrhundert: eine Untersuchung an Lehrwerken für den berufsbezogenen Französischunterricht*, Augsburg: Univ. 1994.

Kimstedt, Charlotte: *Frau von Charrière (1740-1805). Ihre Gedankenwelt und ihre Beziehungen zur französischen und deutschen Literatur*, Berlin: Verlag Dr. Emil Ebering 1938.

Kittler, Friedrich A.: *Aufschreibesysteme. 1800-1900*, München: Fink 1985, <sup>3</sup>1995

Klare, Johannes: *Französische Sprachgeschichte*, Stuttgart: Klett 2001.

Kleineidam, Hartmut: „Grammatiken“ in: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Francke (<sup>2</sup>1991).

Kraft, Volker: *Rousseaus Emile. Lehr- und Studienbuch*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1993.

Krüger, F.: *Einführung in das Neuspanische*, Leipzig, Berlin: Teubner 1924.

Lahaie, Ute S.: *Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht: eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische*, Tübingen: Narr 1995.

Langer, Inghard; Friedemann Schulz von Thun; Reinhard Tausch: *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft: mit einem Selbsttrainingsprogramm zur verständlichen Gestaltung von Lehr- und Informationstexten*, München: Reinhardt <sup>3</sup>1987.



Lebrun, François; Marc Venard, Jean Quéniart: *Histoire de l'enseignement et de l'éducation II. 1480-1789*, Paris: Perrin 2003.

Léon, Antoine: *Histoire de l'enseignement en France*, Paris: Presses Universitaires de France 1967.

Lerot, Jacques: „Zum Aufbau einer wissenschaftlich-pädagogischen Grammatik für den Fremdsprachenunterricht“ in: Hugo Moser et al. (Hrsg.): *Neue Grammatiktheorien und ihre Anwendungen auf das heutige Deutsch*, Düsseldorf: Schwann 1962, 90-110.

Létoublon, François: „La linguistique aux frontières de l'anthropologie et de la phénoménologie“ in: Claude Debru (Hrsg.): *Recherches sur la philosophie et le langage. Le langage et le mental*, Grenoble: Université des Sciences Sociales de Grenoble 1987, 75-93.

Ljungebrud, Ivar: „Deskriptive Sprachforschung und normative Grammatik“ in: *Studia Neophilologica. A Journal of Germanic and Romance Philology* Vol. XXXV, Uppsala 1963, 121-140.

Maaß, Christiane: „Mehrsprachigkeit – Sprachbewusstsein in der Renaissance“ in: Christiane Maaß (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der Renaissance*, Heidelberg: Winter 2005, 7 – 22.

Manesse, Danièle: „Grammaire“ in: Philippe Champy ; Christiane Etévé (Dir.) : *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris : Retz <sup>3</sup>2005, 451-452.

Martin, Serge: „De la récitation à l'usage poétique de la langue: questions au français comme discipline“ in: André Petitjean; Jean-Marie Privat (Hrsg.): *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Université de Metz: Metz 1999, 57-69.

Matz, Klaus-Jürgen: *Die 1 000 wichtigsten Daten der Weltgeschichte*, München: Beck 2000.

Maurois, André: *Histoire de la France*, Paris : Editions Dominique Wapler 1947.

Mayeur, Françoise: *Histoire de l'enseignement et de l'éducation III. 1789-1930*, Paris: Perrin 2003.

Mazur, Jan: *Geschichte der polnischen Sprache*, Frankfurt: Peter Lang 1993.

Meyer, Paul Georg et al.: *Synchronic English Linguistics. An Introduction*, Tübingen: Narr 2002.

Miquel, Pierre: *Histoire de la France. De Vercingétorix à Charles de Gaulle*, Verviers: Marabout / Librairie Arthème Fayard 1976, 1998.

Mohlo, Maurice: *Linguistiques et langage*, Bordeaux: Ducros 1969.

Mounin, Georges: *Histoire de la linguistique des origines au XX<sup>e</sup> siècle*, Paris: Presses Universitaires de France 1967.

Müller-Lancé, Johannes: „Sprachauffassungen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts“ in: Gerda Haßler; Hans-J. Niederehe (Hrsg.): *Geschichte des Sprachbewußtseins in romanischen Ländern*, Münster: Nodus 2000, 33-52.

Müller-Lancé, Johannes: *Latein für Romanisten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr 2006.

Nieweler, Andreas (Hrsg.): *Fachdidaktik Französisch. Tradition-Innovation-Praxis*, Stuttgart: Klett 2006.

Nöth, Winfried: *Handbuch der Semiotik*, Stuttgart [u.a.]: Metzler 2000.

O. Verf.: *Report of the Secretary of the Interior (Educational Report), being part of the message and documents communicated to the two Houses of Congress at the beginning of the first session of the Fifty-first Congress. In five volumes. Volume V – in two parts. Part I*, Serial Set Vol. no. 2729, Session Vol. No. 15 1891, U.S. Congressional Serial Set, Archive of Americana, 29.07.2009.

Pellandra, Carla: „L’enseignement du français dans quelques collèges des jésuites du XVII<sup>e</sup> au XVIII<sup>e</sup> siècle“ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l’histoire de l’enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, 73-81.

Petitjean, André: „Un siècle d’enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995)“ in: André Petitjean; Jean-Marie Privat (Hrsg.): *Histoire de l’enseignement du français et textes officiels, Actes du colloque de Metz*, Université de Metz: Metz 1999, 83-116.

Picht, Robert: „Kulturpolitik und Bildungswesen in Frankreich“ in: Ingo Kolboom et al. (Hrsg.): *Handbuch Französisch. Sprache-Literatur-Kultur-Gesellschaft. Für Studium, Lehre, Praxis*, Berlin: Erich Schmidt Verlag <sup>2</sup>2008, 594-601.

Picoche, Jacqueline; Christiane Marchello-Nizia: *Histoire de la langue française*, Paris: Nathan 1989.

Piedmont, René M.: *Beiträge zum französischen Sprachbewußtsein im 18. Jahrhundert. Beiträge zur Geschichte der Sprachwissenschaft Band 7*, Tübingen: Narr 1984.

Posner, Rebecca: *Linguistic change in French*, Oxford [u.a.]: Clarendon Press 1997.

Prost, Antoine: *Histoire de l’enseignement en France: 1800-1967*, Paris: Colin <sup>2</sup>1970.

Prost, Antoine: *Histoire de l’enseignement et de l’éducation IV. Depuis 1930*, Paris: Perrin 2003.

Py, Albert: *Ronsard*, Paris: Desclée De Brouwer 1972.

Queiroz, Jean-Manuel de: *L’école et ses sociologies*, Paris: Nathan 1995.

Radcliffe, Mary Anne: *The Female Advocate: or An Attempt to Recover the Rights from Male Usurpation*, London 1799, Nachdr.: Hildesheim u.a.: Olms, 1980.

Rat, Maurice: *Grammairiens et amateurs de beau langage*, Paris: Michel 1963.

Rath, Simone: „War Rousseau frauenfeindlich?“ in: Corinna Schlicht (Hrsg.): *Geschlechterkonstruktion. Frauen- und Männerbilder in Literatur und Film. Autoren im Kontext. Duisburger Studienbögen Band 5*, Oberhausen: Karl Maria Laufen 2004, 41-51.

Reimann, Daniel: *Italienischunterricht im 21. Jahrhundert. Aspekte der Fachdidaktik Italienisch*, Stuttgart: ibidem Verlag 2009.

Reinfried, Marcus: „Les origines de la méthode directe en Allemagne “ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, 126-156.

Richard, François; Pierre Richard: „Introduction“ in : Jean-Jacques Rousseau: *Emile, où de l'éducation*, nachgedruckt: Paris: Editions Garnier Frères o. Jahr, I-XL.

Rickard, Peter: *A History of the French Language*, London [u.a.]: Unwin Hyman <sup>2</sup>1989.

Robinet, André: *Le langage à l'âge classique*, Paris: Klicksieck 1978.

Roggenbuck, Simone: „Der grammair-Begriff der Encyclopédie. Entwurf für eine aufgeklärte Auffassung von Sprache und Sprachwissenschaft“ in: Günter Holtus (Hrsg.): *Zeitschrift für romanische Philologie Band 122*, Tübingen: Niemeyer 2006, 190 – 200.

Rohlf, Gerhard: *Vom Vulgärlatein zum Altfranzösischen*, Tübingen: Niemeyer 1963.

Rouche, Michel: *Histoire de l'enseignement et de l'éducation I. V<sup>e</sup> av. J.-C.-XV<sup>e</sup> siècle*, Paris: Perrin 2003.

Salverda de Grave, J.-J.: *L'influence de la langue française en Hollande d'après les mots empruntés. Leçons faites à l'Université de Paris en janvier 1913*, Paris: Édouard Champion 1913.

Sandys, John Edwin: *A History of Classical Scholarship Vol. I. From the sixth Century B.C. to the End of the Middle Ages*, New York, London: Hafner 1967.

Sandys, John Edwin: *A History of Classical Scholarship Vol. II. From the Revival of Learning to the End of the Eighteenth Century*, New York, London: Hafner 1967.

Sandys, John Edwin: *A History of Classical Scholarship Vol. III. The Eighteenth Century in Germany and the Nineteenth Century in Europe and the United States of America*, New York, London: Hafner 1967.

Schäfer-Priess, Barbara: *Die portugiesische Grammatikschreibung von 1540 bis 1822: Entstehungsbedingungen und Kategorisierungsverfahren vor dem Hintergrund der lateinischen, spanischen und französischen Tradition (Habilitationsschrift)*, Tübingen: Niemeyer 2000.

Schlieben-Lange, Brigitte: „Frauen – eher „Hauptstörvariable“ der Variationsforschung?“ in: Wolfgang Bandhauer; Robert Tanzmeister (Hrsg.): *Romanistik Integrativ, Festschrift für Wolfgang Pollak, Wiener Romanistische Arbeiten 13*, Wien: Braumüller 1985, 481-494.

Schlieben-Lange, Brigitte: „Dialog und Aufklärung“ in: Brigitte Schlieben-Lange (Hrsg.): *Fachgespräche in Aufklärung und Revolution*, Tübingen: Niemeyer 1989, 1-16.

Schlieben-Lange, Brigitte: *Traditionen des Sprechens. Elemente einer pragmatischen Sprachgeschichtsschreibung*, Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kohlhammer 1983.

Schröder, Klaus-Henning: *Geschichte der französischen Sprache im Überblick*, Bonn: Romanistischer Verlag 1996.

Schröder, Konrad: „Die modernen Fremdsprachen im frühen 18. Jahrhundert“, in: Werner Hüllen; Friederike Klippel (Hrsg.): *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*, Wiesbaden: Harrassowitz 2005, 11-28.

Seguin, Jean-Pierre: *La langue française au XVIIIe siècle*, Paris [u.a.]: Bordas 1972.

Senger, Ulrike: *Die Wortbildung von der Grammaire générale et raisonnée zur Grammaire des grammaires*, Münster: Nodus Publikationen Münster. 2001.

Sieburg, Heinz-Otto: *Geschichte Frankreichs*, Stuttgart u.a.: Kohlhammer <sup>4</sup>1989, 1975.

Sieburg, Heinz-Otto: *Geschichte Frankreichs*, Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer <sup>5</sup>1995.

Snyders, Georges: *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris: PUF 1964.

Snyders, Georges: *La pédagogie en France aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles*, Paris: PUF 1965.

Snyders, Georges: *Die große Wende in der Pädagogik. Die Entdeckung des Kindes und die Revolution der Erziehung im 17. und 18. Jahrhundert in Frankreich*, Paderborn: Schöningh 1971.

Södergård, Östen: „Le plus ancien traité grammatical français“ in: *Studia Neophilologica. A Journal of Germanic and Romance Philology Vol. XXVII*, Uppsala 1955, 192-194.

Spillner, Bernd: „Französische Grammatik und französischer Fremdsprachenunterricht im 18. Jahrhundert“, in: Dieter Kimpel (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit in der deutschen Aufklärung*, Hamburg: Felix Meiner Verlag 1985, 133-155.

Spivak, Marcel: „L'école patriotique d'après 1871“ in: Stefan Fisch et al. (Hrsg.): *Lernen und Lehren in Frankreich und Deutschland Bd. 2*, Stuttgart: Steiner 2007, 33-40.

Stead, William F.: „How to Learn a Language in Six Months; or, A Royal Road to Foreign Tongues“ in : Richard Batz; Waltraud Bufe: *Moderne Sprachlehrmethoden. Theorie und Praxis*, Dortmund: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991, 74-93.

Steeg, Jules: „Notice“ in: Jean-Jacques Rousseau: *Emile, ou de l'Education. Livre II, publié, avec une notice, une analyse et des notes, par Jules Steeg*, Paris : Hachette 1762, 1888, Stand Bibliothèque Nationale de France / Gallica <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5462908n.image.r=rousseau+%C3%A9mile.langFR.f26.pagination#>, 30.08.2009.

Steele, Richard: Artikel in Nr. 157 vom 30.08.1711, nachgedruckt in: Donald F. Bond (Hrsg.): *The Spectator*, Vol. II, Oxford: At The Clarendon Press 1965.

Stimming, Albert; Weigand, ohne Vorn.: „Lehrgang der französischen Sprache für Schulen. Von Dr. A. Steinbart, Director der Realschule I. Ordnung zu Rawitsch, und Dr. H. Wüllenweber, Oberlehrer an der Sophien-Realschule zu Berlin“ in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 53. Band, 1874, 219-237.

Strosetzki, Christoph: *Konversation. Ein Kapitel gesellschaftlicher und literarischer Pragmatik im Frankreich des 17. Jahrhunderts*, Frankfurt (M.): Lang 1978.

Suchanek-Fröhlich, Stefan: *Kulturgeschichte Frankreichs*, Stuttgart: Kröner 1966.

Swiggers, Pierre: „Französisch: Grammatikographie“ in: Günter Holtus et al.: *Lexikon der Romanistischen Linguistik V, 1 Le français*, Tübingen: Niemeyer 1990, 843-869.

Tanzmeister, Robert: „Grammatik im Schulunterricht und in der Fremdsprachenlehrerausbildung“ in: Robert Tanzmeister (Hrsg.): *Lehren-Lernen-Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten*, Wien: Praesens Verlag 2008.

Tenorth, Heinz-Elmar: „Rousseaus “Emile“ – oder der Beginn moderner Erziehungsreflexion (1)“ in: *Themenportal Europäische Geschichte Clio Online* [http://www.europa.clio-online.de/site/lang\\_\\_en/ItemID\\_\\_152/mid\\_\\_11428/40208214/Default.aspx](http://www.europa.clio-online.de/site/lang__en/ItemID__152/mid__11428/40208214/Default.aspx), 30.08.2009.

Timm, Christian: „Zu den Periodisierungskonzepten in der romanischen Sprachgeschichtsschreibung“ in: Günter Holtus (Hrsg.): *Zeitschrift für romanische Philologie Band 122*, Tübingen: Niemeyer 2006, 169 – 183.

Tirvassen, Rada: „La pédagogie du français à l’Ile Maurice: pour une didactique du français langue seconde“ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l’histoire de l’enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, 51-62.

Togeb, Knud: „Comment écrire une grammaire historique des langues romanes?“ in: *Studia Neophilologica. A Journal of Germanic and Romance Philology* Vol. XXXIV, Uppsala 1962, 315-320.

Trabant, Jürgen: „Der innere Begriff der Sprachwissenschaft: Leibniz und Humboldt“ in: Brigitte Schlieben-Lange et al. (Hrsg.): *Europäische Sprachwissenschaft um 1800. Methodologische und historiographische Beiträge im Umkreis der „idéologie“*. Eine Vortragsreihe im Rahmen des DFG-Projekts „Ideologienrezeption“ Band 1, Münster: Nodus 1989, 179 – 202.

Trabant, Jürgen: *Der gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland*, Tübingen, Basel: Francke 2002.

Tylden-Wright, David: *The Image of France*, London: Secker & Warburg 1957.

Vargas, Claude: „L'évolution de la grammaire à l'école primaire de 1990 à 1978“ in: André Petitjean; Jean-Marie Privat (Hrsg.): *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Université de Metz: Metz 1999, 37-53.

Voss, Jürgen: *Von der frühneuzeitlichen Monarchie zur Ersten Republik: 1500-1800. Geschichte Frankreichs Bd. 2*, München: Beck 1980.

Wakely, Richard: „Aspects de l'enseignement du français en Ecosse avant 1800“ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, 82-102.

Wartburg, Walther von: *Die Ausgliederung der romanischen Sprachräume*, Halle (Saale): Niemeyer 1936.

Wartburg, Walther von: *Die Ausgliederung der romanischen Sprachräume*, Bern: Francke 1950.

Weller, Franz-Rudolf: „L'enseignement du français en Allemagne à la veille de la Révolution française“ in: Herbert Christ; Daniel Coste (Hrsg.): *Contributions à l'histoire de l'enseignement du français*, Tübingen: Narr 1990, 103-125.

Wollstonecraft, Mary: *A Vindication of the Rights of Woman*, 1792, [www.gutenberg.org](http://www.gutenberg.org), abgerufen am 15.07.2009.



W., A.: „Lesestücke zum Rückübersetzen aus dem Deutschen ins Französische von H. Breiting“ in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen*, 53. Band, 1874, 444-445.

Yule, George: *The study of Language*, Cambridge: Cambridge University Press <sup>2</sup>1996.

Zerbato-Poudou, M.-T.: „L'apprentissage de l'écriture, des salles d'asile aux écoles maternelles“ in : André Petitjean; Jean-Marie Privat (Hrsg.): *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels. Actes du colloque de Metz*, Université de Metz: Metz 1999, 71-81.

## **12.3. Bibliographien und sonstige wissenschaftliche Kompilationen und Auflistungen**

Bach, Kathryn; Glanville Price: *Romance Linguistics and the Roman Languages: a Bibliography of Bibliographies*, London: Grant & Cutler 1977.

Cardoso, Simão: *Historiografia grammatical: (1500-1920): lingua portuguesa – autores portugueses*, Porto 1994.

Heckenbach, Wolfgang; Frank G. Hirschmann: *Weltsprache Französisch. Kommentierte Bibliographie zur Frankophonie (1948-1978)*, Tübingen: Narr 1981.

Hertel, Werner: *La civilisation française – la France et les Français: Bibliographie sélective commentée 1950-1984*, Frankfurt (M.): Lang 1986.

Martin, Robert; Eveline Martin: *Guide bibliographique de linguistique française*, Paris: Klincksieck 1973.

Stengel, Edmund E.: *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken: vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben, neu hrsg. Mit einem Anhang von Hans-Josef Nedderhe*, Amsterdam: Benjamins 1890.

Stengel, Edmund E.: *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken: vom Ende des 14. bis zum Ausgange des 18. Jahrhunderts nebst Angabe der bisher ermittelten Fundorte derselben, neu hrsg. Mit einem Anhang von Hans-Josef Nedderhage*, Amsterdam: Benjamins 1976.

*Catalogue Général des livres imprimées de la Bibliothèque Nationale*, Paris: Imprimerie Nationale 1897-1981.

## 12.4. Fachwörterbücher und Enzyklopädien

Apel, Max; Peter Ludz: *Philosophisches Wörterbuch*, Berlin: De Gruyter 1958.

Hoefer, J. Chr. Ferdinand (Hrsg.): *Nouvelle Biographie Générale depuis les temps les plus reculés jusqu'à nos temps, avec les renseignements bibliographiques et l'indication des sources à consulter*, Paris: Didot 1862-70.

Lalanne, Ludovic: *Dictionnaire Historique de la France*, Paris: Hachette <sup>2</sup>1877.

Lewandowski, Theodor: *Linguistisches Wörterbuch*, Heidelberg: Quelle & Meyer 1984.

Lobies, Jean-Pierre (Hrsg.): *Index Bio-Bibliographicus Notorum Hominum*, Osnabrück: Biblio Verlag ab 1973.

Ronge, Peter: *Studienbibliographie Französisch*, Frankfurt (M.): Athenäum 1971.

Shipley, Joseph T. (Ed.): *Dictionary of World Literary Terms. Forms-Techniques-Criticism*, London: George Allen & Unwin 1970.

Stammerjohann, Harro (Hrsg.): *Lexicon Grammaticorum. A Bio-Bibliographical Companion to the History of Linguistics, Vol. 1 A-K*, Tübingen: Niemeyer <sup>2</sup>2009.

Stammerjohann, Harro (Hrsg.): *Lexicon Grammaticorum. A Bio-Bibliographical Companion to the History of Linguistics, Vol. 2 L-Z*, Tübingen: Niemeyer<sup>2</sup>2009.

Wilpert, Gero v.: *Sachwörterbuch der Literatur*, Stuttgart: Kröner<sup>7</sup>1989.

*Brockhaus- Die Enzyklopädie: in 24 Bänden*, Leipzig, Mannheim: Brockhaus 1996.

*Dictionnaire de Biographie Française*, Paris: Letouzey et Ané 1933-2001.

*Enciclopedia Italiana di scienze, lettere ed arti*, Milano: Istituto Giovanni Treccani 1929-39.

*Enciclopedia Universal Ilustrada*, Madrid: Espasa-Calpe 1934.

*Oxford Dictionary of National Biography*, Oxford: Oxford University Press 2004.

*Oxford English Dictionary*,<sup>2</sup>1989, Stand: [www.oed.com](http://www.oed.com) 10.09.2009.

*The American People's Encyclopedia*. O.Ort: Grolier 1970

## 12.5. Internetquellen

Homepage des Assimil-Verlages (30.11.2009)

<http://www.assimil.de/>.

Konstruierte Sprachen (13.04.2007)

[http://en.wikipedia.org/wiki/Constructed\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/Constructed_language) 41.

### 13. Anhang

Abb.1: Pierre Restaut: *Abrégé des principes de la grammaire françoise* - Titelblatt

A B R É G É  
D E S  
P R I N C I P E S  
D E L A  
G R A M M A I R E  
*F R A N Ç O I S E.*

---

Par M. RESTAUT.

---

NOUVELLE ÉDITION,  
Augmentée de plusieurs DEMANDES & RE'PONSES  
très-nécessaires.

---

---

A L O N D R E S,  
Chez DE LA GRANGE, Libraire, N<sup>o</sup> 36, Greek  
Street, Soho.

---

M.DCC.LXXXIX.

Pierre Restaut: *Abrégé des principes de la grammaire françoise*. Par M. Restaut, Nouvelle edition, augmentée de plusieurs demandes & réponses très nécessaires, London: chez De la Grange 1789, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004) 17.08.2009.

CHAP. V. ART. I. 71

*avant que de passer à ceux des quatre conjugaisons ?*

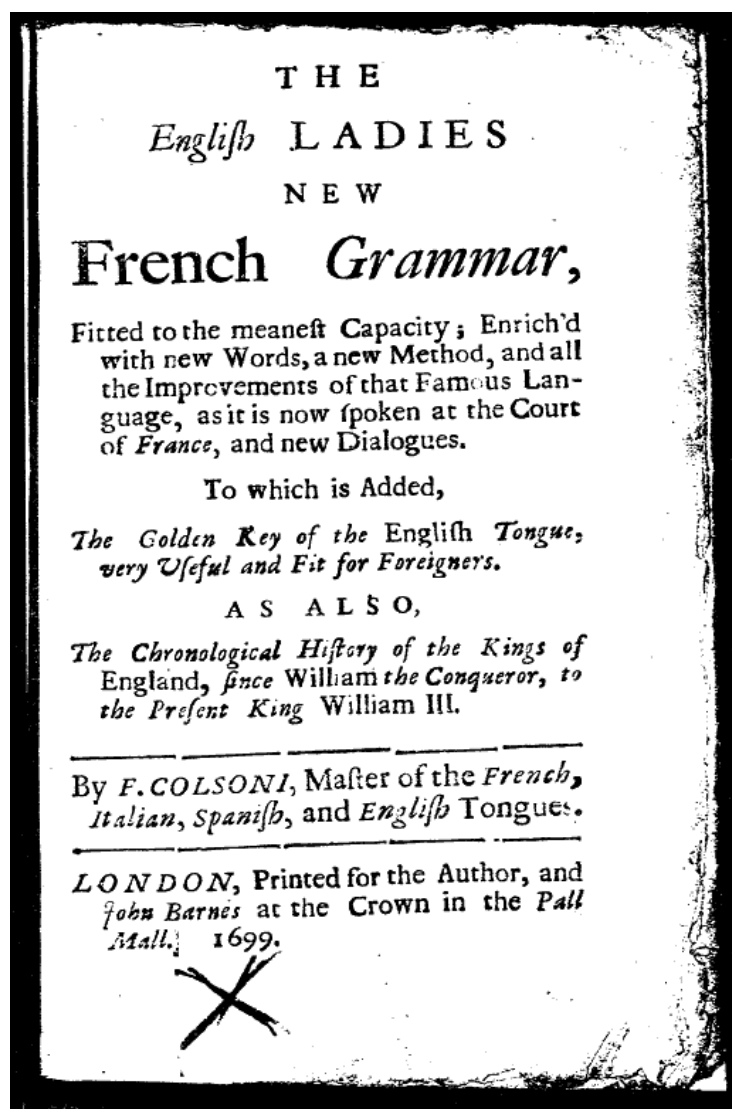
R. Les deux verbes auxiliaires, *avoir* & *être* ; parce que les autres verbes ne se conjuguent en partie qu'avec leur secours, & c'est pourquoi on les appelle *auxiliaires*.



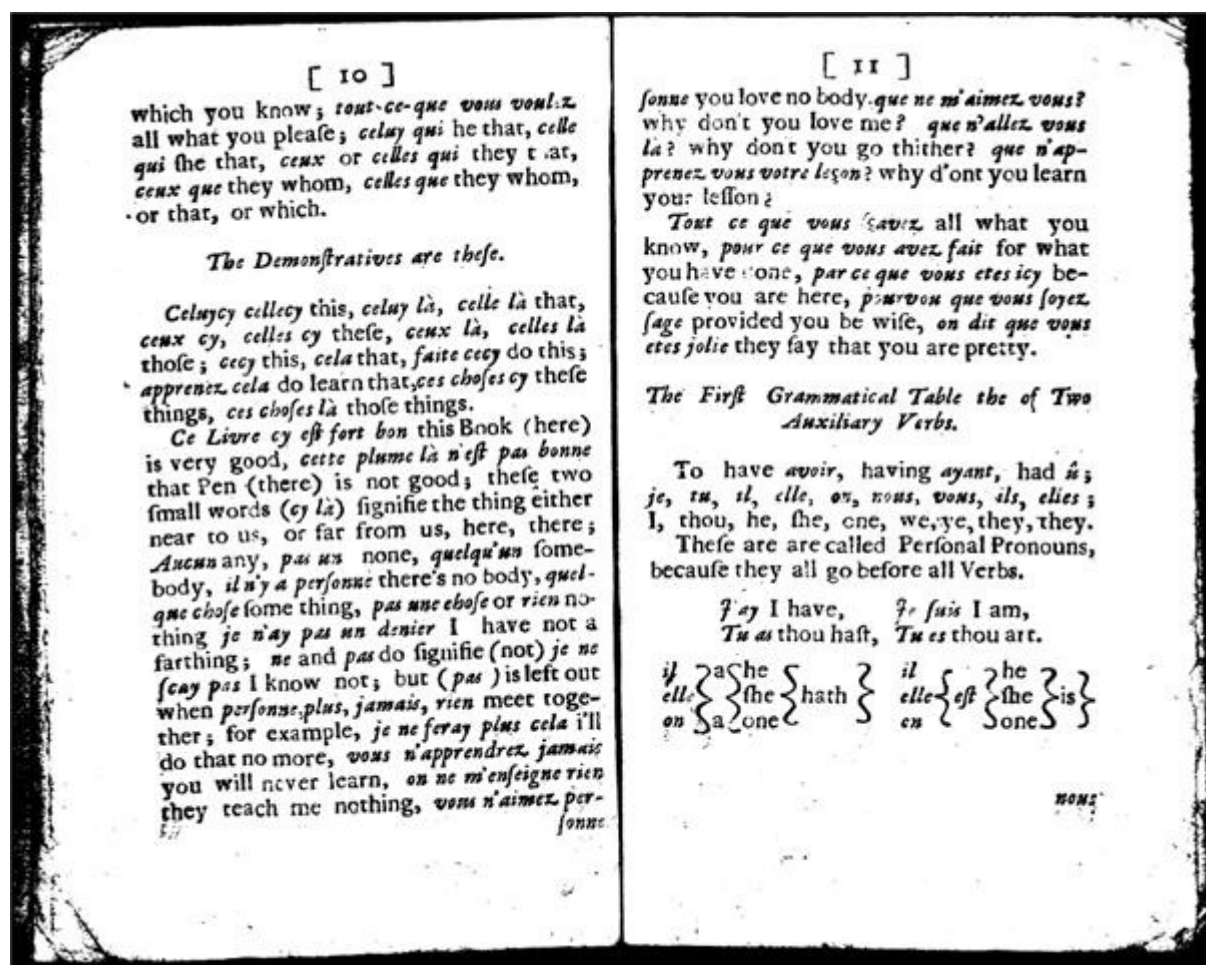
*Conjugaison du Verbe Auxiliaire*

A V O I R.

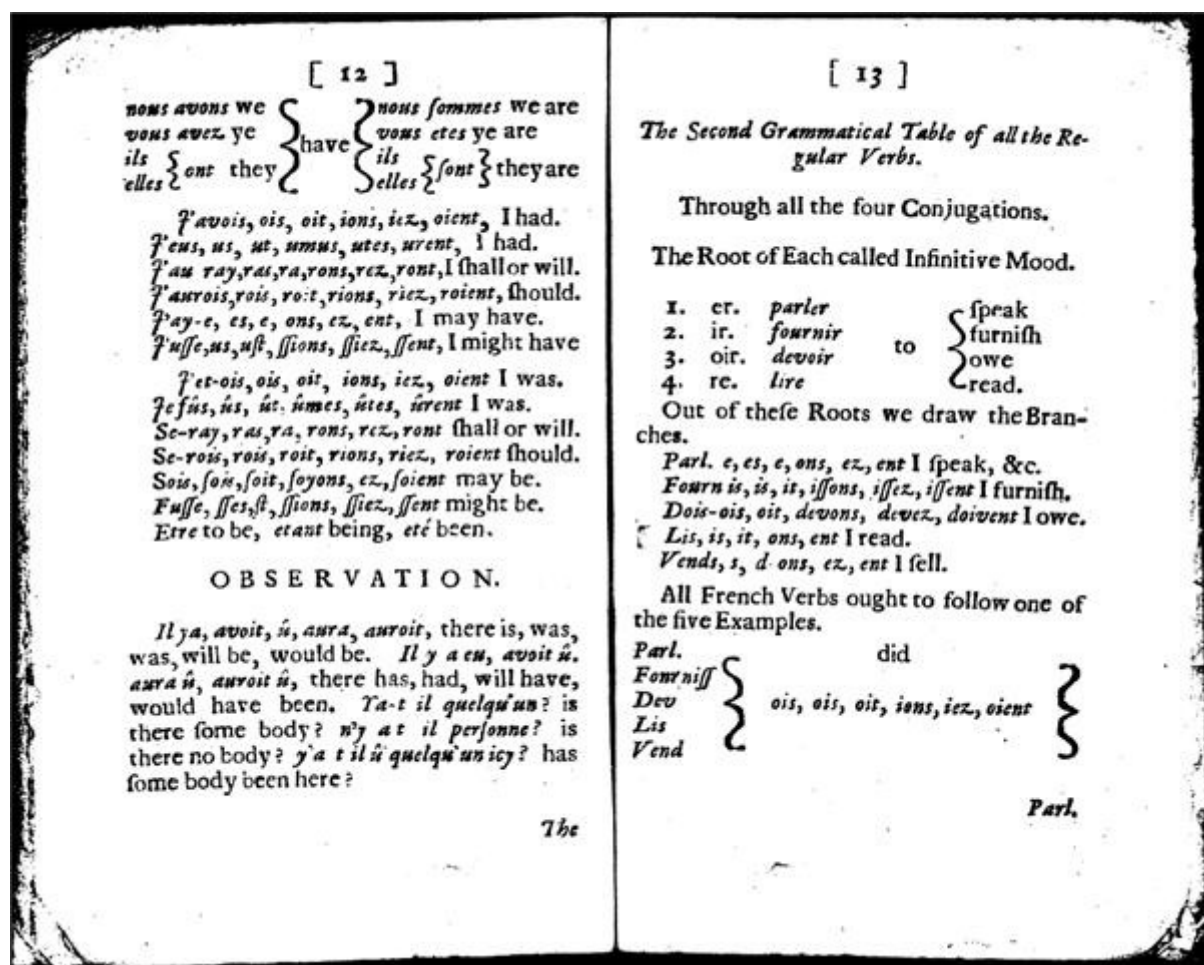
I N D I C A T I F.		Prétérit.
Présent.		J'eur.
Singular.	J'ai.	Tu eus.
	Tu as.	Il eut.
	Il ou elle a.	Nous eûmes.
Pluriel.	Nous avons.	Vous eûtes.
	Vous avez.	Ils eurent.
	Ils ou elles ont.	
Imparfait.		Prétérit indéfini.
J'avois.		J'ai eu.
Tu avois.		Tu as eu.
Il avoit.		Il a eu.
Nous avions.		Nous avons eu.
Vous aviez.		Vous avez eu.
Ils avoient.		Ils ont eu.



François Colsoni: *The English Ladies New French Grammar Fitted to the Meanest Capacity; Enrich'd with New Words, a New Method, and all the Improvements of that Famous Language, as it Is now Spoken at the Court of France, and New Dialogues. To which Is Added, the Golden Key of the English Tongue, very Useful and Fit for Foreigners. As also, the Chronological History of the Kings of England, since William the Conqueror, to the Present King William III. By F. Colsoni, Master of the French, Italian, Spanish, and English Tongues*, London: at the Crown in the Pall Mall 1699, Stand Early English Books Online 08.09.2009.



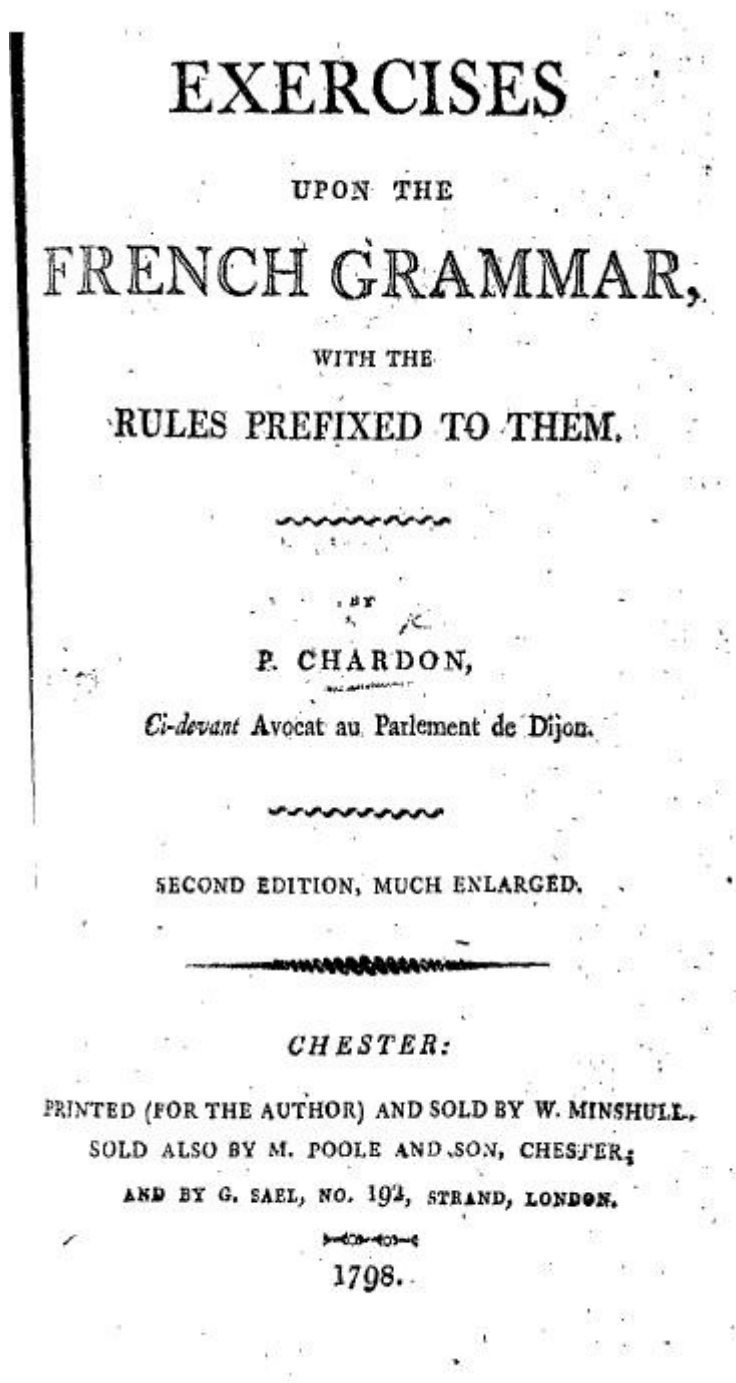
François Colsoni: *The English Ladies New French Grammar Fitted to the Meanest Capacity; Enrich'd with New Words, a New Method, and all the Improvements of that Famous Language, as it Is now Spoken at the Court of France, and New Dialogues. To which Is Added, the Golden Key of the English Tongue, very Useful and Fit for Foreigners. As also, the Chronological History of the Kings of England, since William the Conqueror, to the Present King William III.* By F. Colsoni, Master of the French, Italian, Spanish, and English Tongues, London: at the Crown in the Pall Mall 1699, Stand Early English Books Online 08.09.2009, S. 10 f.



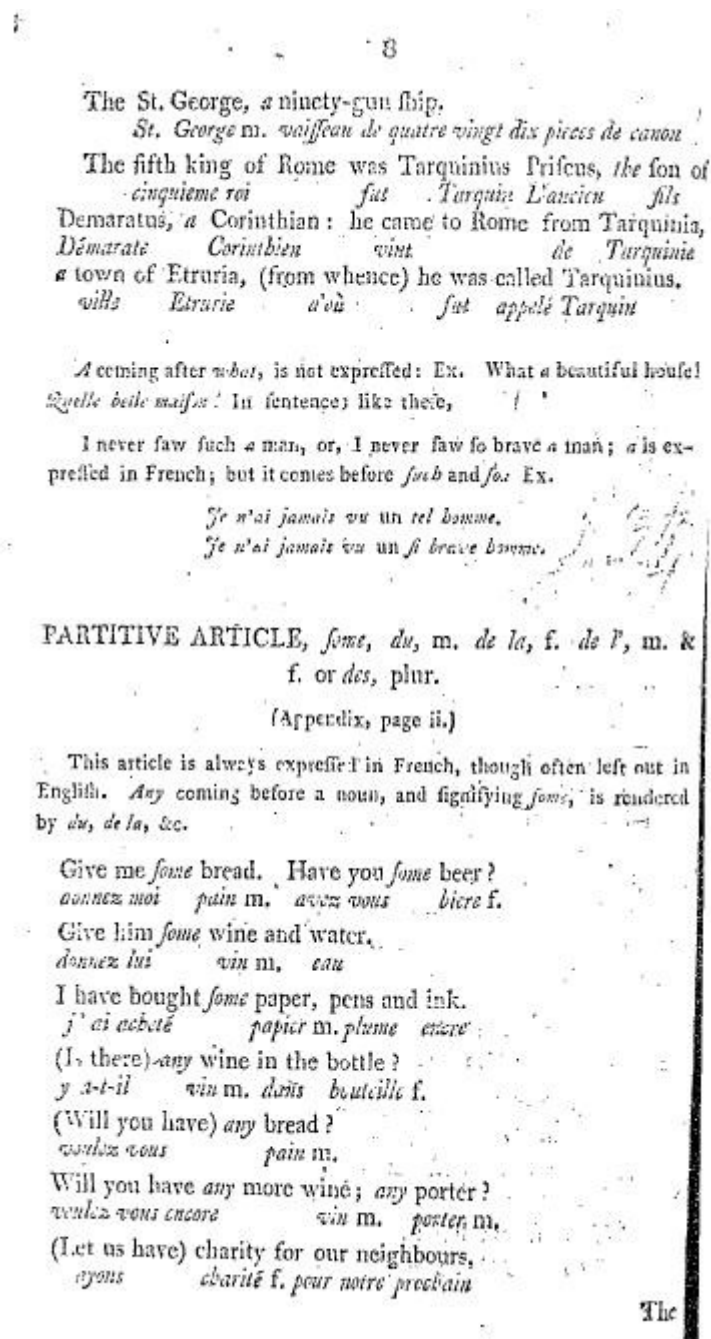
François Colsoni: *The English Ladies New French Grammar Fitted to the Meanest Capacity; Enrich'd with New Words, a New Method, and all the Improvements of that Famous Language, as it Is now Spoken at the Court of France, and New Dialogues. To which Is Added, the Golden Key of the English Tongue, very Useful and Fit for Foreigners. As also, the Chronological History of the Kings of England, since William the Conqueror, to the Present King William III.* By F. Colsoni, Master of the French, Italian, Spanish, and English Tongues, London: at the Crown in the Pall Mall 1699, Stand Early English Books Online 08.09.2009, S. 12 f.



Abb. 6: Chardon: *Exercises upon the French Grammar* – Titelblatt



P. Chardon: *Exercises upon the French Grammar with the Rules Prefixed to Them*, Chester: gedruckt von W. Minshell <sup>2</sup>1798, Stand Eighteenth Century Collections Online (Ins Netz gestellt am 06.01.2004) 04.11.2009.



The Portuguese send (every year) a fleet to Brasil, to bring  
*Portugais envoient tous les ans flotte f. au Brasil pour apporter*  
 gold, amber, saffron, cotton, tobacco, jasper, and crystal.  
 or *ambre saffran m. cotton m. tabac m. jaspé m. crystal m.*

(Here are) some apples, pears, oranges, and nuts.  
*voici pomme poire orange noix*

*Some* is rendered by *de* only, with nouns preceded by adjectives.

We have *some* good bread.  
*bon pain*

He sells good sugar and good coffee.  
*il vend bon sucre m. café m.*

They have *some* famous generals.  
*ils ont fameux general*

He has good friends and great riches.  
*ami grandes richesse*

Learned people are of that opinion.  
*sabiles gens sont cette opinion*

The Alps are very high mountains.  
*Alpes très hautes montagne.*

Good small beer is better than bad wine.  
*bonne petite bière meilleur que mauvais vin*

You have fine fruit in your garden.  
*beaux fruit dans votre jardin*

*De* is used before nouns preceded in English by *no*, *not any*, or  
 any other negation.

He has *no* money. He *never* drinks wine.  
*il n'a point argent ne boit jamais vin*

I have *no* books. That man has *no* probity.  
*livre cet homme probité*

He has *no* success in his undertakings.  
*succès dans ses entreprises.*

With *neither* and *nor*, the preposition is left out; as

He has neither money nor friends.  
*il n'a ni argent ni amis.*

*Jan 5* *ON*



# CURRICULUM VITAE

## Persönliche Daten

Name Bigalke, Andreas  
Geburtstag 10.02.1969  
Geburtsort Hamburg  
Familienstand ledig  
Staatsangehörigkeit deutsch

## Schulbildung

Grundschule Schuby 1975-1980  
Gymnasium Schleswig  
(mathematisch-naturwiss. Zweig) 1980-1990

Abschluß: Abitur  
Leistungskurse:

- Chemie
- Geschichte

## Studium

Universität Kiel

ab 1990  
Volkswirtschaftslehre **Diplom 1999**  
Betriebswirtschaftslehre **Diplom 2000**  
Anglistik (LA gymn. Zweig) **Staatsexamen 2006**  
Romanistik (LA gymn. Zweig) **Staatsexamen 2006**

## Wahlpflichtfach

Organisation  
Spezialisierung in Personalmanagement  
Finanzwirtschaft  
Spezialisierung in *risk management* /  
Versicherungsmanagement  
Erarbeitung theoretischer und  
informationsökonomischer Ansätze zum  
Versicherungsprodukt  
Rechnungswesen  
Spezialisierung in Prüfungswesen

## Zusätzlich gehörte Disziplinen

Controlling

## Volkswirtschaftliche Spezialisierungen

Marketing  
Wachstums- und Verteilungstheorie  
Theoriegeschichte  
Entwicklungspolitik und Weltwirtschaft  
Öffentliche Finanzen und Allokation  
Erarbeitung des Bereichs der Skalierung von  
Nutzenfunktionen und interpersoneller  
Vergleichbarkeit

## Diplomarbeitsthema:

Natürliche Ressourcen in mehrsektoralen Modellen  
(Theoretische Volkswirtschaftslehre)

### **39 Sprachkenntnisse**

- |                 |   |
|-----------------|---|
| • Englisch      | in Prüfungen belegt (Staatsexamen)                |
| • Französisch   | in Prüfungen belegt (Staatsexamen)                |
| • Schwedisch    | in Prüfungen belegt (Institut für Nordistik)      |
| • Spanisch      | in Prüfungen belegt (Romanische Beisprache)       |
| • Latein        | Kleines, Mittleres (sog. KMK-) und Großes Latinum |
| • Altgriechisch | Arbeitsgemeinschaft                               |

### **Studium der Romanistik**

#### **Schwerpunkte**

Geschichte der Sprachreflexion

Dialektale Gliederungsprozesse

Theater des siebzehnten Jahrhunderts (Molière, Corneille, Racine)

#### **Akademische Lehrer**

Professor Dr. Hoinkes

Professor Dr. Zaiser

Professor Dr. Gómez-Montero

### **Studium der Anglistik**

#### **Schwerpunkte**

Semantik

Pragmatik

Postkoloniale Literatur

#### **Akademische Lehrer**

Professor Dr. Meyer

Professor Dr. Groß

Dr. Rix

### **Beisprache: Spanisch**

Regionalismus in Spanien

Der *Camino de Santiago*

### **Thema der Staatsexamensarbeit**

Schöpfungsgeschichten im Werk von Thomas King  
(Amerikanistik)

### **Promotionsvorhaben**

Thema:

Sprachunterricht des Französischen im Europa der Aufklärung

Abschluss der Promotion:

08.12.2010

Kiel, 12.09.2011